ZHIXINGYANJIUFANSIYUPINGLUN

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

万卷方法

第壹卷

质性研究：反思与评论

■主编 陈向明



Z H I X I N G Y A N J I U F A N S I Y U P I N G L U N

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

这是一本集中讨论质性研究理论及应用问题的作品。作者来自海内外的社会科学界，既有国际上的知名学者，也有国内一批学养扎实的中青年学者。

全书从6个方面组织内容：

1）对“质性研究”的概念本身进行探讨，澄清质性研究在社会科学研究中的位置（陈向明）。

2）以研究实例作为分析对象，从方法论角度说明某一种方法在质性研究中的应用（马克斯·范梅南、康纳利、王宁）。

3）对质性研究方法应用和过程进行反思（林小英、罗康、王红艳）。

4）探讨理论如何对研究起指导作用（刘良华、吴筱萌、郝彩虹）。

5）针对质性研究的设计和实际操作，为读者提供具体参考范例（杨宜音、朱光明）。

6）介绍了研究方法方面最近出版的三部重要作品：质性研究者案头必备的工具书《质性资料的分析：方法与实践》、国际社会科学界最权威的论文规范《美国心理协会写作手册》（俗称APA格式），以及一部本土化的社会研究方法教材《社会研究方法》。

万卷方法博客圈：
http://q.blog.sina.com.cn/fafang

ISBN 978-7-5624-4462-6



定价：30.00元

ZHIXINGYANJIUFANSIYUPINGLUN

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

万卷方法

第壹卷

质性研究：反思与评论

■主编 陈向明

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

质性研究:反思与评论/陈向明主编. —重庆:重庆大学出版社,2008.6

(万卷方法)

ISBN 978-7-5624-4462-6

Ⅰ.质… Ⅱ.陈… Ⅲ.社会科学—研究方法 Ⅳ.C3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 032770 号

质性研究:反思与评论

陈向明 主 编

责任编辑:雷少波 林佳木 版式设计:雷少波

责任校对:文 鹏 责任印制:赵 晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:张鸽盛

社址:重庆市沙坪坝正街 174 号重庆大学(A 区)内

邮编:400030

电话:(023) 65102378 65105781

传真:(023) 65103686 65105565

网址:http://www.cqup.com.cn

邮箱:fxk@cqup.com.cn (市场营销部)

全国新华书店经销

重庆升光电力印务有限公司印刷

*

开本:787×1092 1/16 印张:14.5 字数:230 千

2008 年 6 月第 1 版 2008 年 6 月第 1 次印刷

印数:1—4 000

ISBN 978-7-5624-4462-6 定价:30.00 元

主编简介

陈向明　女，祖籍湖南省华容县，1953 年出生于吉林省长春市，青少年时代在湖南长沙度过，曾当钳工和中小学代课教师 8 年。1977 年入湖南师范大学英语语言文学专业学习，毕业后留校任教。1984 年入北京师范大学英语文体学专业攻读硕士学位，毕业后留校任教。1988 年赴美国哈佛大学学习，先后于 1989 年和 1994 年获得教育学硕士和博士学位。1999 年 1 ~ 7 月在英国牛津大学做研究学者。现为北京大学教育学院教授、博士生导师、基础教育与教师教育中心主任、北京大学本科课程改革发展战略小组成员、元培计划委员会委员及导师、北京师范大学兼职教授、中国教育学会理事。

主要研究方向包括：社会科学研究方法（主要关注质性研究方法）、教师教育（聚焦于教师专业发展与教师实践性知识研究）、课程教学理论与实践。过去十余年，承担了国际、国内相关课题十余项，参与了国家基础教育课程改革的咨询和执行工作，主持了教育部组织的各项教师培训，并为世界银行、联合国教科文组织和儿童基金会、英国国际发展部等国际组织担任咨询专家。

目前已出版《质的研究方法与社会科学研究》《教师如何作质的研究》《在参与中学习与行动——参与式方法培训指南》《在行动中学作质的研究》《旅居者和“外国人”——中国留美学生跨文化人际交往研究》《如何成为质的研究者》（第一主编）《社会科学研究：方法评论》（第一主编）《大学通识教育模式的探索——以北京大学“元培计划”为例》（第一作者）等著作，担任重庆大学出版社出版的大型研究方法文库“万卷方法”之“质性研究方法译丛”的主编，并在《中国社会科学》《中国社会科学季刊》《社会学研究》《教育研究》《北京大学教育评论》《教育研究与实验》等国内刊物以及国外相关出版物上发表论文 70 余篇。

前　言

本书是在重庆大学出版社 2006 年出版的《社会科学研究:方法评论》之后形成的一个主题更加聚焦的文集,重点探讨质性研究方法在社会科学研究中的运用及其方法论问题。之所以编撰这样一个文集,并计划形成一个丛书不定期出版(见本书最后的"编写说明及稿约"),是因为目前在我国,越来越多的学者开始关注质性研究方法的理论和运用问题,而且不少人(特别是社会科学研究领域的研究生)在运用这种方法开展研究。而这个领域的发展(特别是有关质性研究方法论的探讨)在我国起步较晚,国外有关理论和实践经验不一定能够恰当地运用到我国的具体实际中,需要我国学者进行更加贴切的本土化思考,采取合适的、富有想象力的创新行动。此外,国外的理论探讨和实践经验也呈现一种纷繁复杂、良莠不齐的景象,需要我国学者的积极参与和文化建构。

本书收集的论文可按照如下六个方面进行归类。

1. 对"质性研究"的概念本身进行探讨,澄清质性研究在社会科学研究中的位置。所收录的陈向明的论文"质性研究的理论范式和功能定位"探讨了"质性研究"的定义、理论基础和功能,对"质性研究"与"定性研究"的区分作了说明,探讨了"质性研究"与"定量研究"和"行动研究"等之间的关系。

2. 以研究实例作为分析对象,从方法论角度说明一种方法以及该方法在质性研究中的应用。收录了加拿大学者范梅南的论文"研究并理解学生的体验"、康纳利和许世静的论文"叙述探究——相关概念和方法"以及中国学者王宁的论文"个案研究的代表性问题与抽样逻辑"。

3. 对质性研究方法的教学、应用以及研究过程进行反思,注重细节以及研究者本人的思考。收录了林小英的"质性教育研究方法教学反思笔记",罗康、熊凤安的论文"如何做质性研究——以一项针对暴食症女性的研究为例"和王红艳的论文"从整体—内容视角分析教师叙事"。

4. 将某一理论应用于研究现象,探讨该理论如何对研究该现象起指导作用。收录的论文有吴筱萌的"行动科学与教师研究"、郝彩虹的"教师缄默

知识及其研究方法”和刘良华的“研究教师个人知识的困难与路径选择”。

5. 针对质性研究的设计和实际操作，为读者提供可具体参考的范例。收录了朱光明使用现象学方法所做的研究设计“表扬与批评现象研究（论文设计）”以及杨宜音、张曙光使用田野调查方法形成的研究论文“理想社区的社会表征”。

6. 重庆大学出版社“万卷方法”系列丛书中部分作品的介绍或导读，扩展读者的阅读视野。本期收录的书评有雷少波整理的“揭开‘质性资料’的神秘面纱——《质性资料的分析：方法与实践》导读”、林佳木整理的“认识APA论文写作格式——《美国心理协会写作手册》导读暨节选”和仇立平的“一部本土化的社会研究方法教材——《社会研究方法》作者导读”。

作为本书的主编，我希望上述研究和论文能够激发读者对质性研究的兴趣，并在自己的研究中亲自尝试。我相信，随着越来越多的学者参与到质性研究的行列中，并对质性研究所引发的方法论问题进行思考和讨论，我国的社会科学研究将会产生更多新颖的、本土化的研究成果，我国学者对质性研究的评判标准和欣赏品味也会得到提高。在这个不断发展的过程中，本丛书作为一个学术交流平台，也期待看到更多高质量、多样化、有新意的质性研究作品问世，进而提高我国学者在国际学术界平等对话的地位和能力。

陈向明

2008 年 4 月 20 日

于北京大学

目 录

1 质性研究的理论范式与功能定位

◆ 陈向明（北京大学）

世界上最复杂的就是人，有人在场的人文社会现象异常复杂，因此对其进行研究的学术流派也类型繁多，主张不一。很多时候，甚至针对同样的现象，不同流派的研究者也可能形成完全不同的研究问题，并使用不同的方法进行研究。如果希望理解不同流派的研究者为什么对同样的社会现象有不同的问题意识和技术偏好（如为什么质性研究通常使用访谈、观察、实物分析和民族志的方法来探讨意义解释类问题①，而量的研究则通过问卷调查、实验、测量、统计等手段来检验可概化的理论假设），就需要我们对研究者的信念、价值观和所秉承的研究传统有所了解。而对这类问题进行探讨，“范式（paradigm）”不失为一个好用的概念。

本文便是这样一种尝试，力图从“范式”的角度探讨质性研究的理论基础和功能定位，目的是从一种角度、在一定程度上澄清我国学术界长期争论的一些问题，如：

1）“质性研究”与“定性研究”②有什么不同？“质性研究”是“经验的”

---

① “质性研究”（qualitative research，也被译为“质的研究”、“质化研究”）在我国人类学界通常被称为“文化人类学方法”，在社会学界通常被称为“定性研究”。为了将这种研究与一般意义上的“定性研究”区别开来，本文使用“质性研究”这个译名，与社会学界使用的“定性研究”内涵相似。本文为“质性研究”提供的操作性定义如下：以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法，对社会现象进行整体性探究，主要使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。它具有探索社会现象、阐释意义、发掘整体和深层社会文化结构的作用。质性研究是一个跨学科、超学科的领域，受到很多社会思潮、学术理论和研究方法的影响。它被广泛运用到与“精神科学”有关的学科，如人类学、社会学、教育学、历史学、心理学、护理学、政治学、管理学等。

② “定性研究”在英文中找不到对应词，在社会学界使用的仍旧是“qualitative research”。

(实征的, empirical)、"思辨的(speculative)",还是二者兼备①? "思辨的"与"解释的(interpretive)"有什么区别?

2)"质性研究"与"量化研究"的实质性区别是什么? "实征的"和"实证的"(positive)是一回事吗?

3)"质性研究"具有单一的理论基础,还是兼具"实证主义(positivism)"、"解释主义(interpretivism)"和"批判理论(critical theory)"的要素?

4)"质性研究"是研究范式、方法论(methodology)、取径(approach)、方法(method),还是技巧(technique)? "质性研究"与"行动研究"是什么关系? "实征研究(empirical research)"与"规范研究(normative research)"是一对合适的、相对应的范畴吗?

本文采取如下步骤回答上述4个问题。①讨论"范式"的定义和内涵。②介绍人文社会科学研究的三种主要范式。③从范式的角度说明"质性研究"与"定性研究"的差异。④从"实证的"和"实征的"区别,讨论"质性研究"与"量化研究"的实质性差别。⑤提出"质性研究"的理论基础主要是"解释主义",但兼具"后实证主义"和"后批判理论"的要素。⑥指出"行动研究"是一种"研究取向","质性研究"可以作为"方法"为"行动研究"服务。

表1-1 人文社会科学研究的主要范式

<table>
<tr><td>价值导向(orientation)、研究的目的</td><td colspan="2">学术导向
(academic orientation)
(求真,了解"是什么")</td><td colspan="2">实践导向
(praxis orientation)
(求善,追求"应该是什么")</td></tr>
<tr><td rowspan="2">理论
方法
形态</td><td rowspan="2">实证主义
(positivism)</td><td rowspan="2">解释主义
(interpretivism)</td><td colspan="2">批判理论
(critical theory)</td></tr>
<tr><td>取径</td><td>行动研究
(action research)</td></tr>
<tr><td>实征的(经验的)
(empirical)</td><td>量化研究
(quantitative research)</td><td>质性研究
(qualitative research)</td><td colspan="2">质性方法为主
量化方法为辅
其他方法(如实验的方法等)</td></tr>
<tr><td>思辨的
(speculative)</td><td></td><td>定性研究</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

① "经验的(empirical)"在台湾也被译成"实征的"(有实际表征的,可观察到的),以避免中文中对"经验的"的其他理解,如"经历过某事"或"对某事有看法和办法"。因此,本文采取"实征的"这个译名。"思辨的"在"思考"、"逻辑地推演"等含义之外,还有"猜想"的意思,对研究结果进行论证时不要求提供自己在实地收集的一手资料作为佐证。

本文的基本观点可以在表 1-1 中得到大概、粗略，但不完全准确的反映，下文在对本表内容展开诠释时将对其中疏漏的部分进行具体说明。

什么是“范式”

根据库恩(2003)的定义，“范式”是一个科学共同体成员所共有的东西，是由共有的信念、价值、技术等构成的整体。换言之，一个科学共同体由共有一个范式的人组成。他们受过近似的教育和专业训练，钻研过同样的技术文献，并从中获取许多同样的教益。科学家团体中交流相当充分，专业判断也相当一致。

在共同体内有一些公认的科学成就，在一段时间里为共同体提供典型的问题和解答。这些成就空前地吸引一批坚定的拥护者，使他们脱离科学活动的其他竞争范式，而同时又足以无限制地为他们留下有待解决的问题。某范式之所以在该共同体内获得了地位，是因为比其竞争对手能更成功地解决一些问题，而这些问题又为实践者团体认识到最为重要。不同范式之间具有不可通约性，其区别和变革类似一场“革命”。当一个范式受到致命挑战时，科学家共同体所从事的活动便从“常规科学”进入“反常时期”，然后进入“非常规时期(科学的革命)”，直至进入另外一种范式指导下的“常规科学”。

以共同范式为基础进行研究的人，都承诺以同样的规则和标准从事科学实践，但又不必完全由规则所确定。规则导源于范式，但即使没有规则，范式仍能指导研究。范式比抽象出来的任何一组规则更优先、更具约束力、更加完备，并为共同体成员提供具体的谜题解答。它被当作模型和范例，可以取代明确的规则，以作为常规科学中其他谜题解答的基础。在范式内存在某些科学实践的公认范例，包括定律、理论、应用和仪器，能够为特定的、连贯的科学研究传统提供模型，如“托勒密天文学”(或“哥白尼天文学”)、“亚里士多德动力学”(或“牛顿动力学”)、“微粒光学”(或“波动光学”)。

概言之，范式是一种“学科基质”(disciplinary matrix)，它包括：①符号概括，如 x，y，z；②共同承诺的信念，如热是物体构成部分的动能；③价值，如预言应该是精确的，定量预言比定性预言更受欢迎；④范例，提供具体的问题解答，如自由落体运动、相似性、意会知识等。

正如库恩所言，范式“作为持久而忘我努力的这种研究，强把大自然塞

进由专业教育所提供的概念箱子里”。一个范式支配的首先是一群研究者而不是一个学科领域。任何对范式指导下的研究或动摇了范式的研究所做的研究,都必须从确定从事这种研究的团体入手。

人文社会科学研究的主要范式

人文社会科学研究的范式种类繁多,为了分析方便和探讨问题的需要,本文介绍三种主要范式(或者说范式内的主导理论):实证主义、解释主义和批判理论。

实证主义的代表人物是孔德和涂尔干。实证主义在本体论上是“朴素的现实主义”,认为社会现实是真实存在,可以被了解。社会过程与自然过程一样,都是独立于人的意志与行动的客观过程,具有客观规律性和齐一性。社会现象是事物,应该被当作事物来看待(涂尔干)。在认识论上,实证主义采取的是二元的、客观主义的立场,认为研究结果是真实的,可以通过科学手段被发现。实证主义关注的是研究者所观察到的“客观后果”,这些后果具有预测的正确性和控制的有效性,而不是当事人的“主观意向”。了解以便预测,预测以便控制(孔德)。在方法论上,与自然科学和工程技术类似,强调使用实验、操纵的程序和规求,通过一套工具和程序对客观现实进行经验性探究,对假设进行证实或证伪;要求理论包含对社会规律的陈述,且各部分有确定的逻辑关联(黄瑞祺,2005)。

解释主义的代表人物有狄尔泰(精神科学)、韦伯(理解社会学)、舒茨(社会现象学)、加芬格(常人方法学)和伽达默尔(阐释学)等人。狄尔泰的名言“自然需要说明,而人需要理解”可以说是解释主义的经典注脚。在本体论上,解释主义认为,社会世界通过行动者的经验与解释已经形成了井然有序的、有意义的秩序,有意义的行动等于受制于规则的行动。社会现实具有地方性特点和时间维度,是参与各方此时此地的共同人为的建构。研究结果是被制造出来的,而不是被发现的。在认识论上,解释主义认为,研究是阐明社会世界有意义的秩序,探究其发生和持续的机理。人对现象的认识只可能是部分的、局部的。理解总是解释性的理解,是研究者对被研究者的一种建构的第二度建构。这是一种交往的认识论,研究者与研究对象互为主体,设身处地、感同身受、将心比心地产生共情。在方法论上,解释主义从行动者的视角界定及解释人类的行动,通过“本质直观”发掘一般人前反

思的自然态度，在特定情境中揭示常识理性。主张阐释循环（全面性解释与局部探讨之间永无止境的辩证循环），通过主体间性达到视域的融合。

批判理论的代表人物是黑格尔、马克思、弗洛依德和法兰克福学派。马克思的名言"以往的哲学家只是在解释世界，然而重要的是要改变世界"表明了这个流派的立场。本体论上，批判理论认为，现实中存在矛盾，矛盾使事物变化，形成否定之否定。实体是一种实现的过程，而不是事物的现实状态。社会现实与社会思想之间存在辩证关系：人同时是认知者和行动者，社会既是认知也是意志和行动的对象，社会现实本身就是人的行动及其后果构成的，命运的因果不同于自然的因果。辩证思考以不自由的经验为起点，即物化现象——主体创造了客体，而客体反过来控制了主体，导致主体的异化。批判理论所持的是一种"历史的现实主义"，认为真实的现实是由社会、政治、文化、经济、种族和性别等价值观念塑造而成的。"如果你希望了解它，那就去改变它"（Lewin，1946）。在认识论上，批判理论提倡交往的、主观的认识论，研究结果受到价值观念的过滤。研究的目的是唤醒人们的真实意识，去除"虚假意识"。在方法论上，批判理论提倡平等对话、批判反思、解脱潜意识所造成的情绪困扰。它批评科学的自我误解，反对科技专家统治，并认为理论与实践之间不是一个直接的关系，必须通过意识的启蒙。

结合范式与其相配套的研究取径或方法，量化研究属于"实证主义"的范式，质性研究主要属于"解释主义"的范式，而"行动研究"则属于"批判理论"的范式。从研究的价值导向来看，"实证主义"及其量化研究和"解释主义"及其质性研究都可以归于"学术导向"，其主要目的是"求真"，了解和理解事情"是什么（what is）"；而"批判理论"及其行动研究则归于"实践导向"①，其主要目的是"求善"，探讨并推进"应该是什么（what should be）"。

质性研究与定性研究的区别

本文认为，"质性研究"与我国学术界（除了社会学）一般意义上的"定

---

① "实践"在这里指的是"praxis"，而不是"practice"。有学者将前者翻译成"反思性实践"，将后者翻译成"操作性实践"（邓友超. 教师实践智慧及其养成[M]. 北京：教育科学出版社，2007）。本文之所以采取前者，是为了强调"实践"的价值导向、权力关系和反身性（reflexivity）。

性研究”有很大的区别。定性研究主要用思辨的方式对研究现象进行解释,不要求研究者自己进入实地开展实证研究并提供一手资料。有时研究者也提供一些历史资料或前人(甚至自己)的研究结论作为论证自己论点的论据,但不将“研究者自己进入实地开展实证研究”作为充分必要条件。而质性研究要求研究者亲自进入实地开展实征研究,在对研究现象进行解释时提供自己的一手资料。虽然在对研究进行设计和对资料进行分析时,质性研究并不排斥研究者自己的“前理解”(前有、前见、前把握)以及前人相关理论和研究结论的作用,但来自当事人“主位的(emic)”的视角和“本土概念”(native concept)是必不可少的资料和证据来源。

因此,“质性研究”与“定性研究”的共同之处是“解释的”,即都对研究现象进行意义解释。但是,与“定性研究”不同的是,“质性研究”还被要求是“实征的”(经验的),不完全是“思辨的”,即不仅需要思考,还需要有实地调查和一手资料的支持。“思辨”与“解释”在“思考”“辩论”“阐释”等层面有共同之处,但在“猜想”的层面有不同之处。“思辨”可以在脱离具体研究情境的情况下“突发奇想”,也可以进行纯逻辑的、与现实不完全相符的推理。因此,“定性研究”可以说同时具有“思辨的”和“解释的”特征,而“质性研究”则同时具有“解释的”和“实征的”的特征。

由于“定性研究”只具有“思辨”和“解释”的要求,没有“实征”的要求,因此我们可以说,它是“前科学的”,即发生在科学主义兴起之前,不具有“科学”研究的基本特征。而“质性研究”的规范化、系统化和相对精确化在西方发达国家发生在量的研究过于泛滥之后,不仅对“实征”有明确的要求,而且建立了一整套研究程序、方法和技巧以及探讨“效度”“信度”“推广度”和“研究伦理”等问题的概念和术语。因此,我们可以说,它是“后科学的”,即发生在科学主义之后。

质性研究与量化研究的区别

虽然“质性研究”和“量化研究”都要求研究者深入实地开展实征研究,都很注重研究方案的设计,并都有一套规范的研究程序和操作技术,但两者遵循的理论范式很不一样。量化研究走的是“实证主义”的路线,运用调查、实验、测量、统计等量化的手段来收集和分析资料。研究者一般事先已有理论假设,研究的目的主要在于验证这些假设,关注的是有关现象的总体情

况、一般规律和相关关系(特别是因果关系),研究一定要具有可重复性和可预测性。因此,在被试的选取、无关变量的控制、调查或测量工具的编制和使用、数据的统计分析、结果的解释方法等方面,都更加讲究"科学性""规范性"和"精确性",用数据来展现研究结果。

而质性研究遵循的主要是"解释主义"的路线,它具有自然主义的探究传统,一般不使用实验方法。研究是一个演化的过程,研究者通常将研究的前设"悬置"起来,研究的设计可以随着研究的进程而改变。研究结果被认为是研究者对社会规则和意义的解释性理解,是研究者与研究现象经由互动而达成的"视域融合"。研究结果不具有完全的"客观性"、可重复性和可预测性。质性研究强调研究结论从原始资料中产生,研究结果通常用文字和图表等手段来表达。由于研究者与被研究者之间的关系会影响到研究的过程和结果,质性研究非常重视伦理道德问题。

量化研究与质性研究最根本的区别在于:前者认为,人世间的事物之间存在相关关系(特别是因果关系),通过数据分析能够相对精确地揭示这些关系,并能预测未来的发展趋势;而后者认为,有人存在于其中的社会世界是非常复杂而又充满意义的,而且意义的解释是地方性的、多元的,必须通过研究者的主观参与才能被理解。很显然,这两种研究各自代表了非常不同的世界观:前者必须将复杂的问题简单化,才能用量化的方式对现象进行因果关系的计算;而后者势必将简单的问题复杂化,才能揭示意义的多重性和情境性。例如,同样是对"后进生"的研究,量化研究可能会问:"后进生的学习成绩与其家庭背景和学习习惯之间是什么关系?"而质性研究则可能会问:"什么是'后进生'?'后进生现象'是如何产生和被维系的?"

上面的分析表明,"实征的"和"实证的"并不是一回事情。前者表达的是一种研究者深入实地进行调查、研究结果可以被肉眼所观察到的研究形态,而后者表达的是一种主客二元分离的、科学主义的哲学思潮。因此,量化研究既是"实征的"(在研究的形态上),也是"实证的"(在哲学基础上);而质性研究在形态上是"实征的",但在哲学基础上不是"实证的"。质性研究主要遵循的是"解释主义"的传统,反对完全按照自然科学的方式研究纷繁复杂、千变万化的人文社会现象。

质性研究内部的理论取向

虽然质性研究主要遵循"解释主义"的传统,但是在具体实践中,并不是

所有质性研究者都按照这一理论基础行事。质性研究发源于很多不同的理论流派和学科传统,因此研究者在理论取向上仍存在一些差异。比较而言,绝大部分研究者重视解释主义的传统,强调对研究现象进行解释性理解,关注研究者与被研究者之间的主体间性和视域融合。同时,一些研究者也继承了自然主义的传统,假设人们的行为有其内在联系,人们对自己行为的动机和意义十分清楚,如果采取严谨的方法,可以(虽然是局部地)对当事人的行为和意义解释获得"真实""可靠"的了解。此外,一些研究者还意识到政治、文化、性别和社会阶层对研究的影响,注意研究中的权力关系以及研究对知识建构和社会改革的重要作用。

因此,在质性研究内部存在不同的学术立场和理论倾向。如果研究者认为社会世界中不存在"客观真实",社会习俗和规则都是人为的建构,则通常采取解释主义的立场,并能注意到研究者在理解和解释中的能动作用,使研究成为一种生成的过程。而研究者如果关注对现象进行"真实的"描述,通常会采取"后实证主义"的取向,通过一些可操作的程序和手段对研究的结果进行检验。如果研究者更加关注社会改进,则会采取批判理论的取向,考虑到研究的价值和权力层面,希望通过研究对社会现实进行干预。因此,我们可以说,虽然质性研究主要遵从"解释主义"的路线,但并不仅仅具有这个单一的理论基础,而是兼具"后实证主义"和"批判理论"的要素①。

虽然质性研究者可以采取不同的理论取向,但这些取向在发挥各自优势的同时,也各有其弱点。解释主义为研究提供了广阔的空间和创造的可能性,但很难提出一套可供后人遵循的方法原则,更无法设立明确的衡量研究质量的标准——这也许是伽达默尔认为阐释学不是"方法"甚至"方法论"而是"哲学"的重要原因之一(伽达默尔,1999)。后实证主义显然是一种"天真的现实主义"(Hammersley, 1992),所获得的"真实""可靠"的研究结果其实隐藏了研究者在理解中不可避免的"主观性"。批判理论自身则存在一个致命的矛盾,即本体论上的"客观主义"和认识论上的"主观主义":一方面承认"真实"是客观存在,而另一方面又认为它只能被历史地认识——这涉及一个无法解决的"自相关"问题:批判理论如何知道自己的理论不是同样带有偏见而需要被批判?于是质性研究者时刻处于这三种不同范式的张力以及各个范式所给予的空间和制约之中。

虽然为了分析的方便,我们可以通过概念和语言区分三种不同范式对

① 这个观点没有在前面的表中体现出来。

质性研究的影响，但是在实际操作中，研究者更多地是“视情况而定”，特别是根据研究问题的需要选择方法及其背后的方法论。毕竟，方法不是孤立的存在，是用来解决问题的工具。方法总是针对一定问题的方法，使用它的目的是为了澄清观念，解决问题，解放而非限制研究者的想象力（米尔斯，2001）。当然，研究者在使用不同方法的同时，需要意识到自己的选择及其背后所隐含的立场、价值和认识论取向——这也是本文从“范式”的角度探讨质性研究之定位的主要意图。

质性研究与行动研究的关系

质性研究可以在不同层面被定位，并讨论其不同功能。如果被认为是“方法论”，就属于范式的层面，涵盖了“解释主义”的理论内涵以及“后实证主义”和“批判理论”的要素。如果被认为是“取径”，则指向概括层面较低的研究方式，如：历史研究、民族志研究、个案研究、现象学研究、传记研究、扎根理论研究等（潘慧玲，2005）。如果被认为是“方法”，则指向更加具体的操作层面，如访谈、观察和实物分析等。如果被认为是“技巧”，则表示实际使用的工具和技能，如访谈提纲、访谈时的提问、观察时的记录方式等。虽然质性研究可以在上述不同层面讨论，但大都集中在“方法论”和“方法”两个层面，即解释主义的理论定位与开放和半开放的访谈、观察和实物分析方法。

有学者将“行动研究”作为质性研究的“取径”之一（潘慧玲，2005），或者作为一种研究“方法”，但本文认为它两者都不是。“行动研究”是一种由实践者自己实施的、在实践中进行的、旨在改进实践的研究取径。其目的是为了求“善”，而不只是求“真”。实践者在研究中行动，在行动中研究，研究的目的是发现问题，实施对策，提高反思能力，并改进工作和生存环境。与学术研究的标准不同，行动研究检验研究效果的标准是：行动者的意识和能力是否提高，问题是否被解决，生存环境是否有改善。

与主流的实证主义研究和边缘的解释主义研究相比，行动研究属于社会科学研究的“第三条道路”。它以反思理性为基础（与技术理性相对），认为行动中的“知”很难用概念和语言来表达，只有在具体情境和问题解决中才能了解到行动者思维和情感的“真实”。其理论基础可以追溯到亚里士多德的“实践智慧”（“实践理性”）、杜威的实用主义和反省思维、法兰克福学

派的批判理论(新马克思主义)、勒温(K. Lewin)的团体动力学、阿吉里斯(C. Argyris)的行动科学、舍恩(Schön)的实践研究范式(舍恩,2007;Argyris, Putnam & Smith,2000)。

之所以说行动研究不是一种"方法",是因为原则上行动研究可以使用任何方法(包括量化方法),只要"好用"(对改进现状有用)就行。但是,在具体实施中,大部分人都采纳质性方法,因为它更适合行动研究的要求:质性研究对不同人群(特别是弱势人群)的关注,有利于处于困难中的行动者提高自信和自尊;质性研究对研究者个人价值观和"前理解"结构的肯定,有利于行动者发现问题和解决问题;质性研究设计灵活,可在研究过程中视情况而改变,符合行动的不确定性和结果无法预测的特点;质性研究强调研究者自我反思,符合行动者在行动中反思并及时进行调整的要求;质性研究没有对大样本和严格实验的要求,对行动者更具有亲和力,更容易"上手"。

质性研究作为"方法"之所以越来越多地被使用到行动研究中,还因为它能够比较有效地纠正传统质性研究的一些弊端,如研究者单凭个人兴趣选择研究课题,研究内容脱离社会实际。结果,实际工作者一方面得不到研究者的帮助,不能从多如牛毛的科研成果中获益;另一方面,他们又因为种种原因(工作太忙、缺乏科研经费、领导不重视、缺乏指导等)不可能对自己面临的问题进行系统研究。外来研究者的直接介入不仅可以为实际工作者提供技术上的指导,而且有助于当地权力结构的松动和改革缝隙的发掘。

学术界有一种常用的分类标准,将研究分成"实证研究"与"规范研究"两大类:前者探究"是什么"的问题,而后者探究"应该是什么"的问题。然而,通过上面对"质性研究""量化研究"和"行动研究"的对比分析可以看出,它们显然不是一对合适的相对应的范畴。虽然"实证研究"中的"实证"在英文中是"empirical",指的是"实征的"(经验的),但在中文中"实证"很容易与哲学上的"实证主义"相混淆。"规范研究"与"实践导向的研究"之间有意义重叠之处,因为"实践(praxis)"必然有价值取向,追求动机与结果的一致性,希望将事情往"好"的方向发展,不完全保持客观和中立。因此,为了分类更加准确、明了、符合逻辑,本文采用研究的价值导向(即研究的目的)作为分类标准,用"学术导向的研究"(目的主要是求"真")和"实践导向的研究"(目的主要是求"善")来替代"实证研究"和"规范研究"这一对范畴。

[参考文献]

[1] 伽达默尔. 真理与方法. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社,1999.

[2] 黄瑞祺. 社会理论与社会世界. 北京:北京大学出版社,2005.

[3] 库恩. 科学革命的结构. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社,2003.

[4] 米尔斯. 社会学的想象力. 陈强,张永强,译. 北京:三联书店,2001.

[5] 潘慧玲. 教育研究的取径——概念与应用. 上海:华东师范大学出版社,2005.

[6] 舍恩. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社,2007.

[7] Argyris, Putnam & Smith. 行动科学. 夏林清,译. 台湾:远流出版社,2000.

[8] M. Hammersley. (1992). *What's Wrong with Ethnography*? London & New York: Routledge.

[9] K. Lewin. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*. Vol. 2, No4:34-46.

2 研究并理解学生的体验

◆ 马克思·范梅南（Max van Manen）（加拿大·阿尔伯塔大学）

译者:朱光明(北京大学)

如何接近学生的体验

很多教师都会同意,教育者经常要问自己的首要问题是,我们班上这些学生的真实体验是什么？更重要的是,作为教育者,我们所说的孩子的体验并不重要,学生自己所说的体验才是至关重要的。例如,教师自己也许认为他关心所教的学生,但是如果学生体验不到教师行为中的关心,那么教师的信念和学生的体验就没有什么关系。

那么,我们该如何去理解学生自己是怎样体验事情的呢？下面我想让读者看看我们是如何尽可能让学生通过具体事例详细地描述他们在课堂上的特定体验。我是通过让学生写作他们的体验故事或轶事实现这一想法的。我们给他们提出下面这些问题:

- 回忆一位教师,并以轶事的方式描述对这位教师的具体感受。在你的轶事中,要指出教师如何说话、如何行动、如何行为,或使用什么样的手势。教师说了什么？用什么样的语气说的？你或其他学生说了些什么或者做了些什么？
- 描述他们在学校或课堂情境中所呈现的、所教的或所学的东西。教师在这种情境中的说话方式是什么样子的？用什么样的语言？个人风格或行为方式是什么样子的？你是如何体验这些的？
- 举例描述教师在这样特定时刻是如何帮助你理解,让你对某个话题感兴趣的。描述你在该情境中如何体验安全或不安全,如何体验能干或不能干,受到挑衅或者感到乏味,感到聪明或感到愚蠢,自我感觉良好或自我感觉糟糕,等等。

- 这件事情可以是最近发生的，也可以是几年前发生的。不必说出教师或学生的真实姓名。

轶事就是有关某个事件的小故事。学生也都知道如何写作并修改轶事。为了匿名和说理的需要，有时需要进行修改。为了提高轶事的叙事力量，下面是一些建议（参见 van Manen，1997）：

1）轶事是一个非常简短的故事。

2）轶事通常只涉及一件小事。

3）轶事开门见山。

4）轶事通常含有很多的引言。

5）轶事在达到高潮后迅速结束。

6）轶事为了有奇妙的效果需要触及要点（an necdote requires punctum for punch line）。

和学生一起收集资料的时候，我们一定要对他们的写作感兴趣，而且要和老师合作，要教学生如何写出生动的经验描述。轶事在复杂性和深度上差异很大，这取决于事件本身以及学生在语言方面是否具备细致、具体描述的能力。有些学生讲述的故事很直白，而有些故事则更富有情节。但是几乎在所有的描述中，都有一种很强的关系性。教师和学生之间的关系是一个绝对的主题。

学生被叫名字的体验

在日常生活中，教师在学校里和课堂上经常需要叫学生的名字，叫出、叫错或弄混名字的事时有发生，有时候甚至完全忘记了学生的名字。作为成人，我们也经常体验到别人叫我们的名字，叫错我们的名字，或者把我们的名字忘了。我们也许听说过我们名字的来由。在我们出生以前，我们的名字就选好了，或者我们出生之后，父母见到我们，然后为我们选择一个名字。有时候家中的女孩子跟着妈妈取名，而男孩子则跟着爸爸取名，有时候我们直到成年仪式要求有一个名字时，我们才有了一个永久的名字。有些人会有简称或绰号——尊敬的或不尊敬的，滑稽的或可爱的名字。起名字似乎是一件很平常的行为，然而却又是最奇怪的行为。德里达（Derrida，1995）曾提出过疑问，当人有了一个名字之后会发生什么呢？人们赋予了什

么呢？人们并没有给与一个东西。人们什么也没有给与。然而某些东西出现了。起名字的行为似乎才是真正奇怪的现象。

因此,令人感到奇怪的是,几乎没有人关注学生体验称呼他们名字的教育学意义。学生是如何体验别人叫他们名字的？对他们来说,叫错他们的名字,或者叫他们绰号的体验是什么样子的？或者当他们的名字完全被忘记了的时候,他们的体验是什么样子的?

如果我们单独问学生他们对自己名字的体验,他们会说,“重要的是老师知道你是谁。”“三个月了科学老师还不知道我的名字!”“我不喜欢一个老师只知道我的姓而不知道我的名字。”这样的评论提示我们,名字的体验对学生来说是很重要的,如果我们给他们诉说的机会,他们能够发现这些体验。不过,学生描述的称呼名字的体验中有些是他们的生活体验,而有些描述则掺杂了很多的解释、观点或信念,对此我们要注意区分。现象学研究需要经验描述作为反思的资料。因此,我们要鼓励学生描述他们自己的体验:

- 你能回忆一次称呼名字的体验吗？想想一个具体的时间,当时老师叫你的名字或者叫错了你的名字,或者当时老师似乎要避免叫你的名字。
- 不作解释和评论地说出所发生的情况。仅仅根据你的经历描述这种体验。
- 回忆教师、你以及其他人所说的话。
- 教师的行为方式、说话方式是什么样子的？用了什么样的手势？交往中的感情或语气是什么样子的？你说了什么,想了什么,感觉如何,怎么做的?
- (这件事情可以是最近发生的或者发生在几年前。不必使用教师或学生的真实姓名。)

从研究者的观点看,学生按照他们的经历描写他们的体验能够让研究者接近课堂生活的主体性。生活体验的描述(就像本文中的轶事)是写出来的体验,研究者借助于这些体验来审视特定现象可能具有的意义,例如对称呼名字的体验。有了这些描述,研究者就能够对这些轶事进行反思,在初步的阅读中,寻找看不到的东西,更加深入地理解该情境以及该事件对学生的意义。这里是一个学生描述的例子:

> 史密斯夫人这个周一的早晨让人感到特别恶心。我的意思是,她似乎总是在挑剔我,而且今天尤其恶劣。科学是一门让我恐怖的课,而

且由于她的缘故，今年一定是最糟糕的。我举手回答她的问题，但是我并没有真正指望她会听我说，因为我在她的班里已经有八个月了，她从来没有叫过我回答问题。但是这次她用特别尖的嗓音说："亚历山大，你有什么要说？"

此刻，我考虑的是如何回答，于是我回答道："对不起，史密斯夫人，这不是我的名字。"（我认为，对她刚才的错误，我的回应是比较合适的，因为我在她的班里已有八个多月了。）

"哦对，那么就这样吧，埃雷克斯！"她以一种很不友好的语气说。

全班爆发出潮水一般的笑声。耶利米，我们班当之无愧的小丑，吹着口哨并喊道，"她的名字叫亚历克斯（Alexa）。"而且他还不断地重复着"亚历克斯"。

这让史密斯夫人大发雷霆。"闭嘴！你们！"她喝斥着。很明显她非常尴尬。我们继续上课，但是仍然注意到，剩下的时间里她的脸上微微有些发红。她非常尴尬，她这是罪有应得，我应该高兴？抑或不应该高兴？

我们不能责备教师偶尔弄错学生的名字。教学行为本来就是即兴的。教师必定总是在偶发的情境中（交互）行动的，他们通常是在快节奏的情境下通过大量的活动引导学生，这些情境需要教师迅速做出决定，而学生的评论和行动经常也是无法预料的。因此，教师偶尔叫错学生的名字是毫不奇怪的。有时候教师很难记住学生的名字。

在见班级学生的头几次，我都要提醒自己看一看班级名单，确保知道所有学生的名字。当我快速浏览这些名字的时候，我都尽力把这些名字和学生一一对应起来。很快有些我很熟悉的学生就不需要再记了，我完全知道他们，但我需要花一些精力记住其他学生的名字。

例如，在我曾经教过的九年级的班级中，有一个男孩看起来很像他的哥哥，而他哥哥去年在我的班里。在前几周的时间里，我总是把他们兄弟俩的名字弄混了，把蒂姆叫成了汤恩。一天，当这样的情况再次出现时，我能够看出蒂姆明显有些生气，虽然他没有说什么。于是，我不自觉地当着学生的面向他道歉。当然，这样做我感到很难堪，我的道歉有点儿像是自我惩罚。但我知道，重要的是让蒂姆知道我在乎他的感受。我告诉他，我是多么抱歉总是把他和他哥哥的名字弄混，而我又是多么地欣赏他，因为他是他自己。

虽然教师可能永远也不会对学生被叫名字时的体验进行现象学意义的

反思(这里指叫错名字),但是教师确实可能认为叫错学生名字是一件重要的事情。教师意识到,把学生和他哥哥的名字叫错有损于他的自我感觉和自我认同——因为他是他自己(for who he is in his own right)。

下面是一个学生描述自己的名字如何和姐妹的名字联系在一起的体验。

> "赛莉·提尔本?""到!"开学的第一天终于来了。拉森夫人正在点名。我的哥哥本在这所学校已有三年了。他的声名也波及到我。可以说,他完全不是老师最喜欢的学生。他在学校的这几年经常"看守走廊里的板凳"。在这寒冷的九月的早晨,我所遇到以及谈过话的每一位老师都把这板凳和本联系在一起。当我告诉他们我的名字叫做赛莉·提尔本的时候,我能看到他们眼中迸发出的希望之光,希望我不要像我的哥哥一样。"提尔本,就是本·提尔本?""是的,"我回答道。"哦……我知道了。"拉森夫人压低了嗓子,肯定是想起了几年前她和本在一起的时光。所有人的眼睛都转向了我。只要看看拉森夫人脸上那种否定的表情以及这表情引起的尴尬场面,全班同学一定就知道了本是什么样的学生。我瞥了她一眼,她似乎对本记忆犹新。我低着头,想着以后几年我在学校可能将是什么样子。

拉森夫人把本和塞莉联系在一起对教师和学生之间的关系产生了什么样的影响呢?当班级其他学生见到拉森夫人那否定的表情,并转而审视地看着塞莉的时候,这对塞莉和她的同班同学之间的关系会产生什么样的影响呢?当教师没有恰当地使用学生的名字的时候,学生可能立即会体验到一种紧张的思想情感,而且通常会这样。

以上这些讨论并不是批评教师,而是希望引起教师的注意,即重视学生的体验,而且重视当我们让学生经历该体验时,这种体验对他们意味着什么。即使是大学生,在他们和教师的关系中,他们对混淆名字也会非常敏感。

> 上个学期我选修了李教授的哲学课,我真的非常喜欢他。而且他似乎也非常喜欢我,因为他上课经常叫我回答问题,而且还经常说,"佛瑞达真的回答得很好……"或"佛瑞达,你对这个问题怎么看?"等等。
>
> 当李教授叫我佛瑞达的时候,有些同学就会笑。但我并不介意,因为他确实比较尊重我。学期末,考完试后,我到他那儿对他说:"我非常喜欢你的课,而且我觉得你真是一个很棒的老师。我从你的哲学课上

学到了很多。不过,我希望你知道我不是佛瑞达。我叫简。”

在我感谢他的时候,他还是笑着的,但是随后他有些惊愕,“哦,不,非常抱歉!”但我说:“没关系——你没有全错,我的名字叫简·佛瑞德曼。”

关于简和亚历克斯的故事,似乎有一个矛盾:如果我们不知道一个人的名字我们就不能真正认识他或她,可我们知道一个人的名字却也可能并不真正认识他或她。同样地,我们遇到一个人,可以不知道他或她的名字,但却知道一些与他或她密切相关的事情。无论是简还是亚历克斯似乎都不愿意纠正老师。也许他们的直觉告诉他们,忘记他人的名字可能是一件难堪的事情。当然,实践中,我们确实不容易记住所有我们遇到的人的名字。

当有人叫我们的名字的时候(特别是当这个人是重要人物的时候),我们会感到我们个人受到了尊重。叫一个人的名字①可以建立一种亲密感和信任感。有时候当一个人在不适当场合用一种亲密的语气叫我们的名字的时候,我们可能会感到非常生气 。教师也知道,如何称呼学生是他们维持和学生关系的一个重要方面。很多教师在新学期的一开始就去记学生的名字,他们知道能够认出学生并正确地叫出学生的名字非常重要。

被叫名字(Naming)是一种认可:被看见并被注意到。通过给事物命名我们能够认出我们世界的各个方面。我们不但通过命名让事物能够被看到,而且命名也同样使得它们成为实在。这就是为什么古思多夫(Gusdorf,1965)提出,“命名就是把事物带入存在”(p.38)。就像我们通过命名使得事物进入存在一样,我们自己也需要被命名才能成为他人和我们自己的存在。我们的语言未曾指称的事情就是模糊的,人们的名字也是这样。奇怪的是,即使是那些我们认为自己认识的人,除非我们记住了他们的名字,否则在某种程度上他们对于我们来说仍然是模糊的。然而,通过叫出他们的名字,我们似乎能够触及到他们,并和他们建立起有意义的关系。作为教师,当我们叫学生名字的时候,我们指向了某个学生的个体性,而且我们可能没有意识到,叫他们的名字唤起了学生和我们之间的关系。

叫我的名字就意味着认可我,而得到认可就意味着被知道。因此,有人认可我就意味着承认我的存在,我真正的存在。这不同于在繁忙的大街上

---

① 译者注:英文中的第一个名字,类似于汉语中把姓去掉,直呼其名。例如,不是叫朱光明,而直接叫光明。

匆匆一瞥一个从我们身边经过的人。认知(cognize)意味着认识,而认可(re-cognize)就是在成为人们记忆的一部分时的再认识。当我认可某人时,我是激活了自己的认知体验:这个人已经成为我的体验的一部分,成为我的生活史的一部分。他或她为我而存在,这个人现在可以记起来。因此,毫不奇怪,称呼和认可在人们的生活中起着重要的作用。人的真正存在依赖于名字和认可,即被他人知道。套用一下笛卡儿的话:"我被认可故我存在。"认可的体验和自我、身份以及人的个体存在感有着千丝万缕的关系。

当我们说学生的"体验"时,什么被命名了呢?

体验似乎源自日常存在的生活之河。德语中这种生活的感受仍保留在 Erlebnis 这个词语中,翻译为"生活体验(lived experience)"。伽达默尔(Gadamer,1975)认为,生活体验有两个方面的意义:体验的直接性和所体验的内容(p.61)。这两个方面对质性研究都有方法论的意义。最近几年,人们对体验的兴趣有所恢复。当今的学者们,如伍德(Wood,2002)和杰(Jay,2005)等,都重新开始关注体验的意义。他们认为,从黑格尔,经海德格尔,到福柯和德里达,生活体验成为他们研究、反思和解释的起点。这种思想在跟他们一脉相承的梅洛-庞蒂(Merleau-Ponty,1962)那里也有所表达,"世界不是我们想象的样子,而是我们生活的形式……如果人们希望按照我们的生活来研究世界,他们就必须按照生活本来的样子直接描述我们的体验"(pp. xvi-xvii)。

通过我们的命名和描述,体验的"内容"是可以识别的,或者说,当我们给它们命名、对它们进行描述的时候,它们可以作为体验而存在。无疑我们能够在上面学生的描述中识别出很多这样的体验。例如,在埃雷克斯、蒂姆老师、赛莉和简的描述中,我们可以区分出不同的体验:教师表情的体验、触摸的体验、听到别人以某种语气说自己名字的体验,等等。任何可命名的体验似乎都是一种认同,这种体验可能不同于其他体验。我们能够区别这些时刻,我们只需给事情命名并询问,"该体验的现象学意义是什么?"

确实,现象学总是询问这样的问题:"这种生活体验或者那种生活体验的本质和意义是什么?""这种现象和其他现象有什么区别?"生活体验的意义往往比语言中所使用的概念的意义更难确定,这常常让研究者感到沮丧。伽达默尔(Gadamer,1975)说过,生活体验具有某种直接性,因此无法确定它的最终意义。为什么?因为当我们想要通过记忆或反思恢复体验的内容时,我们已经太迟了。我们永远也不可能像直接发生时那样恢复生活体验。所有的体验都是"某人的体验,而且它的某些意义属于整体的自我,因此体

验和个人的整体生活具有一种不可分离、不可替代的关系"(p.67)。确实,对于某种体验,我们不可能完全说出或者完全把握它的所有意义。

现象学的旨趣是把现象看作是我们生存的一个方面。现象学试图在我们把现象变成认知的、概念的或者理论的成果或阐述之前,把握它的生活意义。确实,概念的或者理论的阐述可能会误导或者至少充满假设。因此,我们总是通过研究并质疑这些(心理学的、个人的、文化的、理论的)假设来理解一个现象。我们会问,"在反思之前,在我们概念化之前以及在我们命名和对它进行解释的那一刻,我的体验是什么样子的?"当我们谈论学生的体验时,只有通过这样的提问我们才能够区分体验的那些复杂而细微的性质。

我们必须承认,可以说,即使在称呼学生名字的体验中,我们也已经从人类生存的原初状态中进行了提升。这就是为什么我们总是提醒自己,我们要理解的并不是某种被称呼的概念,而是前反思的生存——我们提升并且用语言聚焦的生存的初始时刻或最初维度。体验最终是一种语言现象吗?在我们从某一刻到另一刻的生活体验中,我们的身体是如何卷入到体验当中的?体验在我们清醒地意识到它之前就已经有意义了吗?这种前反思的时刻是如何成为我们生活体验的一部分的?提出这些问题并不要我们给这些问题提供哲学答案,而是要我们对这些问题保持一种敞开和探究的意识。

学生体验取向研究的教育学意义

因此,我们对任何体验,尤其是认可体验和称呼名字体验的理解,都需要认识到,即使是称呼名字的体验,我们也已经改变了我们那些时时刻刻在生活中进行的前反思体验的性质。然而,我们必须要做这些"不可能做"的事情,要对我们生活体验的可能性意义进行反思。

> 我是一名外国学生,在加拿大只有几个月时间。我的中文名字叫令狐惠霞,加拿大人读这个名字很困难。由于我的英语不熟练,我在班上也比较沉默。这一切让我感到这个班级似乎没有我的存在。在一节课上,老师鼓励学生参与班级讨论的能力给我很深刻的印象。虽然班级里人很多,老师还是很快就知道了所有人的名字。他总是叫学生的名字(their first name)。然而,他很少提到我的名字。我认为自己对此

并不在意。但是有一天,在他讨论了每一组的计划后,他点了每一个学生的名字,似乎是赞赏每一个人的努力,我感到自己也在等待着他提到我的名字。终于轮到我们了。我们小组有四个人。

我看着老师,他先说出我们小组前两个人的名字。然后,我看到他犹豫了片刻,然后跳过我的名字,说出了第四个人的名字。我没有被承认。我自己都有点儿惊讶。

我没有想到自己会如此失望。我非常尴尬。我痛苦地意识到是我的中文名字使得我成为这个样子。我意识到,在这个班上,我没有了自己的名字,成了一个无人问津的人。

惠霞是一个中学生,她的体验揭示了一个值得注意的现象。但我们应该认识到,这种认识只是因为她用语言(这里是用书面形式)表达了她的体验才有可能。她似乎认识到,在群体意义上,她的中文名字赋予她某种身份,但是她也认识到,在个人意义上,她的名字指的是她的个体性、她的独特性。一方面,教师没有提到她的名字是否认了她的独特性。由于老师遗忘或者忽略了她的名字,她感觉不到被认可、被看见——她有一种无名的感觉。另一方面,由于教师忘记了她的名字,她的文化认同也出现了危机。惠霞在主体性的两个方面都遭受了没有得到认可的伤害:她的广义的主体性(作为一名中国人)和她的个体的主体性(作为她自己的独特自我)。

作为研究者,即使我们可能对惠霞的内心生活有所怀疑,我们也需要指出这不是我们的真正目的。作为研究者,我们不是这些学生的老师,我们不能真正把他们"理解"为独特的个体。我们的目标不是这个或者那个学生,我们的目标是称呼名字这种现象(体验)。惠霞对称呼名字事件的描述是人类的这种现象(称呼名字、叫错了名字、叫不出名字等)的一个事例。我们从学生那里获得的所有其他体验都是这样的。我们要建构一个质性研究文本,从而让读者能够识别出称呼名字这种体验。这样的认可当中具有一种培养教育敏感性的可能,即对像蒂姆、塞莉、简和惠霞这些学生的个体体验具有教育学的敏感性。实践中的教师的兴趣比我们这里的教师更为广泛:除了对称呼名字的体验感兴趣外,教师一定还对他或她的学生的其他个人体验感兴趣。在实际的课堂情境中,现象学理解和个人理解融合在更完满的教育学理解当中。

从专业实践者的视角看,像称呼名字的体验这样的现象学研究中,总是存在两方面的教育学意义:一方面,称呼名字的体验是一种人类现象,另一

方面，在真实的教与学的情境中，也有这个或者那个学生的内在的心理体验。当然，作为一种哲学方法，现象学并不能帮助我们理解特定学生的心理生活。

作为研究者，我们只能关注现象学理解。然而，在真实的生活中总有更多方面需要教师处理，包括孩子们的真实心理生活。在一般意义上，教师能够通过反思称呼名字的现象学意义来提高自己的智慧。在日常思维和行动的意义上，教师也要尽可能从心理学上知道学生是如何体验自己的学习经验和特定的课堂事件的。在具体的教育关系和情境中这两类理解（现象学和心理学理解）并不能真正分开。它们紧紧地联结在一起，而且作为教育智慧和机智，在每一个教学瞬间呈现出来。

[参考文献]

[1] Derrida, J. (1995). *On the name*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

[2] Gadamer, H-G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury.

[3] Gusdorf, G. (1965). *Speaking* (*La Parole*). Evanston: Northwestern University Press.

[4] Jay, M. (2005). *Songs of experience: Modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley: University of California Press.

[5] Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.

[6] Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse.

[7] Wood, D. (2002). *Thinking after Heidegger*. Malden, MA: Blackwell.



3 叙述探究
——相关概念和方法[①]

◆ F. 麦克尔·康纳利（加拿大·多伦多大学）

◆ 许世静（加拿大·温莎大学,北京外国语大学）

◆译者:冯凌琴（加拿大·多伦多大学）

开始先让我们讲四个小故事,这些故事着重讲述了四个不同的叙述探究者的研究历程。我们把这些故事呈现给大家是因为每一个故事所提出的问题都对叙述探究中的概念至关重要。也许对该文来说更为重要的是这一组故事反映了在叙述探究中现实世界是经验的、焦点的、扎实的。我们所知以及所说的大多关于叙述探究的概念产生于持续不断的实践性研究中。派生的理论也对叙述探究概念化起一定的作用。但是,经验和研究经验之经验才是叙述探究概念化的基石。

---

① 笔者把叙述探究作为 narrative inquiry 的中文对应词,与国内叙事研究同行商榷。本文英文原稿是康纳利（F. Michael Connelly）和许世静为 2007 年 9 月在中国举办的叙述探究研讨班而准备的。该项目由康纳利教授的加拿大社会人文科学研究基金会所资助的大课题资助,并分别获得了华东师范大学教育科学学院（2007 年 9 月 18—20 日,上海）和北京外国语大学中国外语教育研究中心（2007 年 9 月 24—25 日,北京）的合作和支持。许世静为北京外国语大学中国外语研究中心兼职研究员。我们感谢冯凌琴女士为本文的中文翻译初稿所做的工作。感谢加里（Gary Pyper）在本文英文原稿的撰写过程中所做的文秘工作和电脑技术支持。

四个小故事

第一个故事

● 卡萝拉·康利(Carola Conle) 向教育局申请核准其研究项目

教育局的研究处有一整套有关如何界定研究项目及审批的规定。康利在填写了申请表格后耐心地等待着,终于等到一封来信。该信告诉她教育局项目审批委员会将不批准她申请的项目,理由是她所申请的项目不是研究。然而,他们又说既然她在某小学所做的不是研究,她可以继续她在那里的工作计划,因为这不属于他们的管辖范围。

第二个故事

● 许世静的博士论文开题报告

在学校的亲子中心对父母、祖父母,以及学生经过一段时间的实地观察后,世静与她的论文指导教授见面。她介绍了有关情况,并根据自己与这些亲子中心的中国新移民所共有的文化以及相似的跨文化经历,综述了在其论文中她将需阐述的有关文化、教育及社会问题。她的导师回答说,"你如果已经搞清楚了那里的一切,那你就没有必要再做任何进一步的研究了。"最后,世静在该学校的亲子中心进行了为期5年多的研究,目前还继续在此做进一步的探究。

第三个故事

● 依兹若·琼斯(Ezra Jones)去学校

依兹若·琼斯得到一所中学的有关领导的许可,同意其在该校的科学课上做研究。他对理科老师和学生在理科教学之间的关系,以及学校和教育局的支持程度感兴趣。他开始访谈教师,同时跟踪到课堂内和师生交谈。他惊讶地发现,课堂上的一切似乎很顺利,没有什么问题。学生方面也似乎没有什么问题,学习内容很容易掌握。校领导与教育局看起来也很支持。过了一段时间,依兹若观察到了一些其他的情况,任课老师开始告诉他有关其教学工作的困难以及对校管理层的不满。最终,依兹若忍不住向他询问为何最初自己看到的以及听到的与现在所看到的和被告知的有如此差别。

该教师告诉他说,在依兹若初到时,他以为依兹若是教育局派来的。即使不是,他也没有任何理由去信任他。他说因此当初他只告诉依兹若他所希望听到的东西。

第四个故事

● 詹妮丝·伍斯(Janice Worth)在论文答辩中受到质疑

詹妮丝曾参与教师工会的工作,因此她的博士论文探讨了有关教师违反职业道德规范的行为或其他不恰当行为的各种仲裁案例。她有许多数据来源:教师、律师、行政人员以及社区成员。她在自传部分阐述了其论文分析讨论的框架和最终的研究文本与其自传的关联性。她的论文外审专家评论道:这意味着不同的人在读其研究数据时会说不同的事情。他质疑道:如果人们知道不同的人可能会就其同样的研究文本写出不同样的博士论文来,那么还有什么必要来读她的论文呢?

这些小故事为探讨叙述探究中的一些关键问题建立了一个框架。卡萝拉·康利的故事提出了有关"什么是研究"的问题。许世静的故事说明了一个常见的现象:研究者在进行探究之前就对其研究情境做出了判断和结论。依兹若·琼斯的故事突出了研究者与参与者之间的重要关系。詹妮丝·伍斯的故事提出了有关信度、效度,以及研究者本人在其数据收集和研究文本中的角色的问题。我们将对这些问题及其他一些问题在下一章节有关叙述探究的概念中进行讨论。这些问题是我们每一个叙述探究者在进行叙述探究的过程中每时每刻都要面对的困惑。

定位叙述探究

历史背景

许多作者或许对叙述探究在社会科学领域的快速发展和扩展感到困惑不解,并因此注意到叙述探究是近期加入到社会科学研究文献中的(Connelly & Clandinin, 1990; Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 2000; Polkinghorn, 1988; Sarbin, 1986; Pinnegar & Daynes, 2007)。由美国教育研究会出版的第一版《配套研究方法指南》(*Complementary methods for research in edu-*

cation)（Jaeger,1988）并没有提到叙述探究，而该书的第三版（Green, Camile & Elmore, 2006）则收录了一整章关于叙述探究的文章（Connelly & Clandinin, 2006）。根据克兰蒂宁，普旭和奥尔（Clandinin, Pushor & Orr,2007）的调查，康纳利和克兰蒂宁（Connelly & Clandinin,1990）在1990年第一次在美国教育研究会的《教育研究者》（Educational Researcher）中使用叙述探究这一术语。该术语尽管在当时是第一次出现，但是康纳利和克兰蒂宁指出叙述探究的概念"在教育界内外都有其悠久的学术历史背景"（Connelly & Clandinin,1990,p.2）。有趣的是，博克（Berk,1980）注意到自传体是最早的教育研究方法之一，远远早于莱格曼（Lageman,1996）所提到的技术性的和科学性的研究方法被广泛使用。再者，康纳利和克兰蒂尼指出历史上曾有一种与叙事有关的、生动活跃的教育研究文献，包括口述史和民间传说、儿童故事叙述及在学前班和学校语言课堂以讲故事作为教学手段。然而，直到近期，叙述探究在教育与社会科学界才拥有其作为研究方法论被公认的地位。该领域还在快速发展。叙述探究者在其探究过程中必须更清楚地认识到自己可能会面对来自形式主义和简约主义的界限，并因此可能受其限制、批评和质疑（Clandinin & Connelly, 2000）。

研究中的主题转换

另一种追溯叙述探究的历史地位的途径来自皮尼伽和戴尼斯（Pinnegar & Daynes, 2007）的主题识别法。在该研究方法中他们识别出研究领域转向叙述探究的几个研究主题。他们提到的四个主题是每一位叙事研究者都会面临的主题，这些主题既标志着研究领域的转折点，也是每个单项研究的转折点。这四个主题是：①研究者与研究的关系，界定为从客观性研究转向为解释性理解；②从数字数据转向文字数据，对此他们的定义是承认数字数据不能表达体现经验的事实，而文字数据则更能加强对经验的理解；③从普遍性转向特殊性，他们将其命名为"特殊的力量"用来解释普遍现象；④模糊认知，该主题是指从那种被杜威称之为"探求肯定性"的研究（Dewey, 1929），转向以多种途径作为认知和理解方法的理念。詹妮丝·伍斯的故事反映了第四个主题的理念。皮尼伽和戴尼斯（Pinnegar & Daynes, 2007）说该变化揭示了深刻的哲学转变，"这一哲学转变来自四种主要假设，该假设表述了布鲁纳（Bruner,1986）所指的例证认知"（p.29）。

叙述探究扩展到其他领域

结束简短的历史回顾，我们简明扼要地描述一下叙述探究在其他领域

的扩展以及与其他研究方法和思维方法的交叉重叠。正如前面所提到的,当康纳利和克兰蒂宁最早把叙述探究介绍到教育研究领域中时,他们确认了其他诸多领域更早使用叙事这一研究形式。最近康纳利和克兰蒂宁(Connelly & Clandinin, 2006)大量引证了教育界内外众多不同领域的叙事研究。即使如此,他们却说叙事研究领域仍处于"早期阶段"(p. 477)。皮尼伽和戴尼斯(Pinnegar & Daynes, 2007, p. 28)以及克兰蒂宁和卢斯艾克(Clandinin & Rosiek, 2007)也有同感。希瓦博(Schwab)在评论物理学科时讲到,在"稳定性探究"时期的研究者通常寻求"标准化方法论"。他举了一个例子,在生物学上孟德尔的三比一的基因比率法被应用到庞大的多元素特征的有机体中,并应用于多种不同的有机体。但是叙述探究在教育界和社会科学的发展有所不同,因为没有一个特定的方法论,也没有一种特定的研究技术去应用。瑞斯曼和施佩蒂(Riessman & Speedy, 2007)说,"叙事的概念已渗透到每一个学科或专业中……叙述探究目前已跨学科"(p. 426-427)。每一个研究步骤本身既是对现象的探究也是对叙述探究本身的探究。以希瓦博的话来说,叙述探究在社会学科中的出现是流动多变的,而不是稳定不变的。叙述探究是一种思考方式,该思考方式既深受不同现象的影响,如对于教师发展的探究,还有叙述探究对种族歧视的研究,同时该思考方式又深受来自广义上的社会科学的各种不同的方法论和哲学思想总体扩展的影响。

叙述探究及其范围

我们已经谈到这种扩展已使得叙述探究与形式主义以及简约主义界定的范围关系紧张,也就是说,一方面,形式主义研究中使用高度形式化、批评性和理论化的研究方法;另一方面,简约主义的探究则把经验简略成可定义、可度量的成分。叙述探究则处于两者之间,即处于理论化、抽象化、普遍化的研究和具体的、特定的、实证性研究之间。克兰蒂宁和卢斯艾克(Clandinin & Rosiek, 2007)把我们所称谓的"形式主义范围"扩展为一组哲学上的假设来进一步阐述,他们用叙述探究的方法把其分为三种界限,即:后实证主义、马克思主义,以及批评理论和后结构主义。在探讨这三种界限时,克兰蒂宁和卢斯艾克认为持任何一种上述研究观点的研究者所提出的研究问题以及产生的关注都在许多方面类似于叙述探究(Clandinin & Rosiek, 2007, p. 61)。

叙述探究的多面性使其很难在技术上展现它是什么以及如何做叙述探

究。这一点已在我们开头的四个故事中显现出来。尽管如此,每一种特定的探究必须是某个事情,并且体现某一组哲学观点和经验概念。我们提出一种对经验以及叙述探究的独特的思考方法,并不是随意地或解说性地展示一种观点。这是一种自1980年以来主导我们的研究工作和研究信念的叙述探究观念。但是,重要的是我们希望读者和听众理解我们的研究工作处于一个当前快速扩展并多元化的领域之中。该领域在广义上被标签为叙述探究。

对于概念的思考

如果叙述探究是定义清楚的研究技术,那么我们也许可能直接地综述其特质和技术特征。但是,正如卡萝拉·康利的故事和许世静的故事所表明的那样,首先要问的问题是"什么是研究",进而问"为什么要做叙述探究"。叙述探究的特别之处或者其目的是什么?在描述我们在做什么之前,我们必须知道我们为什么做我们要做的事情。

作为教育者,我们的心中装着提高教育质量这一社会意义的目的。这就是我们作为教师及研究者的出发点。我们希望建设一个更加美好的世界。教育是生活和活着的一种形式。杜威(Dewey,1897)曾在一个比喻性并富有深远意义的评论中写道"教师是给人间带来天堂的使者"(p. 80)。杜威的散文化的语言的真实意思是指教育者置身于生命的成长、发展和改善之中。对于杜威和我们叙述探究者来说,教育和生活是镜子中相互的影像。教育是一种生活方式,而生活达到其极致时,又具有教育意义。对于杜威来说,教育不仅仅是终身的,教育还界定了活着的意义是什么。

再者,对杜威和我们叙述探究者而言,是"既服务于个体的学习者又服务于全社会的教育,必须以经验为基础来达到其最终的教育目的"(Dewey,1938b,p. 89)。该引文来自杜威的《经验——教育的手段和目标》一书。因此,对杜威来说,经验不仅仅是一种教育者赖以提高教学质量及生活质量的方法,而且是他们为之努力的结果及目标。经验既是方法也是结果。结果和手段通过经验这一概念紧密相连。

社会科学的所有研究最终是关于人的研究。克兰蒂宁和康纳利(Clandinin & Connelly,2000)写道,"社会科学关注的是人以及人与环境的关系。基于这一点,社会科学是建立在经验研究之上的。经验是起点,是所有社会科学探究的关键术语"(p. xxiii)。因此,叙述探究既是社会科学探究不可分割的组成部分,又拥有自己独特的性质。约瑟夫·希瓦博(Joe Schwab,

1970)在讨论课程的性质时谈到这一相关主题。他对理论与实践做了亚里士多德式的区别。他说理论上学科的目的是去理解经验,而诸如教育类的实践领域是去描述和提高经验质量。这种区别对教育研究具有深远的影响。莱格曼(Lagemann,1996)强调了定性研究和定量研究数据上的差别,并指出北美教育研究的历史可以看作是应用理论研究的历史。应用理论研究在教育领域中已使得问卷调查、控制性的实验以及复杂的数据技巧等研究方式成为理解教育的方法。但这样的研究并不是去探索教育作为生活的质量,也不是去探索教育经验的质量。此外,其目的是理解教育而不是促进教育成长和提高生活经验的质量。叙述探究是近半个世纪以来的众多尝试之一。它把教育探究的焦点定向在经验质量上。当思考叙述探究的概念时,对于"为什么要做叙述探究"这一问题的回答是,叙述探究的直接对象是经验本质,叙述探究就是对于经验的经验性研究。如果用一个关键词来捕捉叙述探究的理念的话,那就是体验经验(experiencing experience)。

把叙述探究定义为经验的经验性研究,就需要区别现象(研究什么)和方法(如何去研究)。根据这一区别,叙述探究既是现象又是方法。以上的解答表明为什么叙述探究是现象。叙述探究是现象,是因为经验是其研究的对象;经验是现象。但是,如果说叙述探究是研究该现象的一种方法,这又意味着什么呢?康纳利和克兰蒂宁把叙述性探究作为一种方法的定义的方法论命名为叙述式思考(thinking naratively)(Clandinin & Connelly,2000)。也就是说,方法论首先并且最重要的是一种思考方式。这种思考方式主导着研究者如何收集实地研究资料,如何诠释研究文本,以及如何撰写研究报告。

综上所述,我们要强调两个界定叙述探究概念的术语:体验经验和叙述式思考。到目前为止大家可能会问,我们所指的经验是什么,以及我们所指的叙述式思考又是什么。这是我们下面要讲的主题。

体验经验和叙述式思考

以上述内容为背景,我们来进行一个总体概括,并用具体形态来解释叙述探究。研究者可以在头脑中对叙述探究形成一个基本的概念。在叙述探究过程中要牢记两点:体验经验的过程,以及在体验经验过程中研究者必须要做叙述式思考。这是什么意思呢?

故事和叙述探究

> 康纳利和克兰蒂宁(Connelly & Clandinin, 2006, p. 477)在其研究工作中提出:叙事"源自人类经验的观念,不管是个体性的还是社会性的人类生活,都是故事性的生活。人们用自己或其他人的故事来刻画他们的日常生活并以这些故事来解释他们的过去。在当前的习语中,故事是"经验之门",人们以故事为起点,跨入社会。人们用故事来解释理解他们在这个世界上的经验并因此使经验对其个人来说具有意义。"

该定义关键的一点是经验绝不是空穴来风。一个人拥有的任何经验,或者在调查研究观察中获取的经验,不能被看作是事物或事件本身。恰恰相反,该事物(件)或该经验是在此人先前经验的基础上形成的。一个有用的练习是想象你拥有一个全新的、无法改变的经验,一个没有成型的、没有经历过的,以及没有先例的经验,并以你过去的经验和你所期望的视角来感知这一全新的经验。当我们说故事是经验之门时,我们的意思是指,每一种经验都编织在一个富有意义和内涵的网络之中。我们把这些编织在一起的意义和内涵称为"故事(story)"。

某一时期,在叙述探究中故事一词被广泛使用,从而导致这样一种看法:叙述探究就是收集故事。瑞斯曼和施佩蒂(Riessman & Speedy, 2007)说,在社会语言学中可以找到最早把故事的概念限定为话语中一个孤立的单元并用来回答某一个单一的问题的例子(p. 29)。基于该观点,叙述探究的方法论鼓励人们讲故事。然而,讲故事仅是叙述研究中的一部分,但是故事本身不是叙述探究最重要的组成部分。故事并不是解答问题的答案,而是对意义与内涵做叙述探究的入口。在此意义上,故事是复杂的,并且是可以通过探究来分析和思考的。在以下部分,我们用经验作为切入口来描述什么是叙述式思考,如何以叙述性思考来全方位地对所研究的对象进行想象,并以复杂的探究去分析想象研究中的生活空间。

使用想象力

首先,叙述式思考是指探究者使用他/她的想象力。叙述式思考一开始不去设定一个研究问题,也不检索相关文献,也不对某一引起关注的事物提出研究假设。叙述思考首先是大脑的想象活动,研究者需要把其感兴趣的情境想象成一个复杂的生活空间。在生活空间中有各种各样的复杂活动,

不论是什么,想象这些活动都要有一种探索精神:"在此空间中正发生着什么?""为什么事情在这个空间会这样发生?"研究者应该首先摆出这些问题,而务必不要急于去主观臆断、评判,或做结论,也不要用一种通晓一切的口吻来讲述这个生活空间。叙述探究是要进行探究的,而不是发表声明。下面我们解释一下我们所说的"想象一个生活空间",到底是指什么。

我们所学到的有关研究的知识

对我们大多数人来说,要成为叙述探究者,必须要把我们所学过的许多有关研究的知识放在一边,一切从头开始。当然有些东西仍然是一样的。比如说,信度和效度、认真思考、逻辑思维的过程,以及检索相关文献的重要性。

然而,这些东西在叙述探究中所起的作用却是不同的。我们先来讲一讲哪些是我们已学过并应该放置一边的东西。

明确研究问题并解决该问题

对于新的研究者来是说,最常见的指导或许就是"明确你的问题"。这种教学假定探究是由解决问题开始的,并且假定研究问题是由研究者决定的。研究问题通常出现在研究室里,这是因为通常研究者在检索相关文献时将其提炼出来。正常情况下,研究者只有在明确其研究问题后,才能去进行实地调查,收集解决问题的数据。叙述探究者则恰恰相反。他们从一个生活空间开始,随着生活空间中扑朔迷离的事情的呈现,来慢慢确定一种探究。他们不是带着假设的问题走进这个生活空间的,他们带着一种探究精神,来假设实际生活是可以被改进的。大学里的研究者常常用如马克·约翰斯滕(Johnston,1987)所说的"上帝之眼"来审视现实生活中的实际场景,即以一种全知、全能的态度来确定什么是好、什么是坏、什么是有问题的。但是,叙述探究开始先要有一种对相关情境持有疑问的态度,并尊重实际生活的场景,然后才提出"什么"和"为什么"的问题。

解决问题的方法论

在我们通常所学的研究方法中,新从事叙述探究的学者应该摒弃以下四种方法。

跨阶段研究:跨阶段研究通常是描述性的或者观察性的研究,该种研究描述各时点上变量间的变化关系。在生物学中,跨阶段研究是在细胞研究

的层面上把细胞杀死，以各种标签标明，并把细胞归类，在电子显微镜下观察。尽管生活中的情境并不像生命科学中的那样富有戏剧性，但很重要的一点是，在借用跨阶段研究方法来描述生活情景时，为便于描述事情是怎样发生的，生活被设置成停滞状态。

控制性的研究：控制性的研究制造出某些人为的生活情境，使实际生活进程受到控制，从而来研究某些具体的变量。这种研究方法的目的是确定某些变量中的因果关系。为了收集研究者所要研究的问题的数据，正常的生活进程被打断了。

假设与预期结论：在试验性研究中，几乎总是在研究之前而不是在研究之后对答案进行预测推算。这种预测推算以假设的形式进行测试以确定该假设是真的、假的，还是介于两者之间的。这一过程的关键是研究结果的形成在明确问题阶段就确定了，结论在进行研究之前就知道了，而不是探究的结果。假设当然也有可能是错误的，通常反面的结论和正面的一样有价值。然而，叙述探究者很少在探究前后或探究过程中做什么假设，叙述探究者是其所探究的生活空间的一部分并因此在某些方面他们也生活在未来之中。这意味着研究者不断地想象预期的情景，并且根据其研究的情境的发展方向来思考其研究的方向。约翰·杜威（Dewey，1938a）把这种为未来而活着的生活称之为目标中的目的点（ends in view）。

自然主义的研究：自然主义的研究有些接近叙述探究。研究者客观地并且不加干预地观察、描述生活情境，从而使生活正常进行。自然主义和跨阶段研究拥有同样的哲学观点：生命和自然拥有某种特定的结构和/或某种特定的行为方式，并且可以对此加以描述。自然主义起源于生物科学，而进化论对自然主义方法则是根本的挑战。因为一切有结构的事物，都在不断变化着以适应环境的变化。这样一来，同一个人所描述的同一事物在不同状态和不同时间里是不同的。比如说，你可以描述某一种类蜜蜂的行为，但结果发现所观察的一切只反映一种特定的蜂群的状况。其变化随着当地气候的变迁或人类的农业生产实践而变化着。这些蜜蜂在漫长时间的过程中可能进化出一种不同的传授花粉的行为。这个例子对人文研究来讲则说明了用自然主义方法所见的万事万物也受时间、地点、个人及社会的作用。任何事物都不是它的样子。之所以如此，是因为万事万物皆随时间和环境的变化而变化。

叙述式思考就意味着我们不能采取以上解决问题的方法。叙述探究的方法不同于跨阶段研究、控制性研究、假定推测以及自然主义研究。那么，

对大多数叙述探究者来说叙述式思考意味着必须先从“不学习”着手,再思考已经学过的知识,从而找到自己认为合适的方法。

叙述探究从有趣的扑朔迷离的生活情境开始,这些情境虽然令人感到困惑麻烦,但却是可以改善的。在叙述性思考方式下,一个研究者不会把这些生活情境仅仅归纳成一两个可解决的问题。相反,首先是更多地了解这一有趣、令人困惑,却又可以改善的生活情境。基于此,进行叙述性思考的研究者需做两件根本的事情。第一,他们通过更多的参与来了解情况。相关文献在叙述探究过程中也发挥着应有的作用。但与传统的研究不同,此时还不是用文献和理论的关键时刻。这是开始体验经验的时刻。第二件叙述思考者可能并应该做的事情是仔细叙述他/她自己与其所探究的情境相关的经验。研究者并不只是经历其研究的经验。几乎每一个研究者都带着其与该情境相关的个人经验。许世静的获奖博士论文所研究的是加拿大的新移民家庭,而她自己在加拿大也是初来乍到。通过叙述性地探讨她自己的经历,她能更好地、身临其境地了解和理解其所研究的新移民的经历。通过研究她自己的经历,她能够更好地感受这些经历并且做出有意义的研究。

生活空间作为一个三维空间

在上面的论述中,叙述探究者似乎摒弃使用控制性研究等诸如此类的研究方法论的概念来解决问题,他们好像是在主观想象中凭借直觉去研究。他们在相当程度上就是这么做的。康纳利和克兰蒂宁的早期研究差不多都是依靠对学校生活场景的密集的参与式观察来获得洞察力。但是经验也是可以分析的。哲学家杜威用结构来描述经验。我们把杜威的概念应用在叙述探究中,尤其是用在思考生活空间上。

杜威在经验分析中有两个关键的层面:时间层面——过去,现在,未来,和个人—社会的层面。对于后者,杜威写到:每一种经历都拥有其个人的存在条件,该条件是指情境及其环境。我们用波兰尼(Polanyi,1958)有关个人知识的理念来把叙述探究中的个人概念化。经验性分析用两种关键的特质来界定叙述性思考究竟是指什么。首先,万事万物都时刻处于时间的运动中。一个人永远不能够看到事情的本来面目,因为事情在不断地变化着。变化的过程可能会非常缓慢以至于一些事情看起来好像是永恒的,似乎上帝使之永久不变。但万事万物所处的各种情境却时刻变化着。第二个至关重要的特点,也是人们在叙述探究中时常搞不清楚的,是万事万物都有其个人的和社会的一面。叙述探究,和其他的后现代研究方法常常被标签成个

人化的、个体特有的。但是万事万物——人、地点、事物——都具有内在的和外在的、个人的和社会的、个体的和共存的双重特性。这双重性在任何情境中都存在着。

三维的叙述探究生活空间

以上所讲的这些特性是叙述性思考的中心环节，例如，当研究者想要在第二语言或外语学习的环境中研究语言学习时，他/她要想象一个具有时间上的及个人和社会的多维度生活空间。他/她需要把这里的一切想象成同时存在着的一切，而不是把其想象成控制变量。具体来说，这意味着当一个人想象一个生活空间时，他/她需要观察一切事物并询问其历史，询问事物目前的状况或地位及其未来去向。在提问这一组时间性的问题时，他/她也向每一位涉及其研究的个人询问他们的个人特点及他们与他人或事物的社会联系。此外，总体情境被看成是处于相互依存的场景中，比如一个教室绝不能被理解为一个孤立的单元。教室存在于学校内，学校的生活影响着教室 。反过来，学校在教育局及政府政策的场景中存在着。这些场景就这样层层叠叠地展开。在麦克尔 · 康纳利(Michael Connelly)年轻时，他的妈妈提到过一种不断展开的，她称之为“中国宝塔式”的东西。不列颠百科全书将其定义为“一层一层重叠逐渐缩小的高塔”。总体情境下的场景就具有这种重叠包含的性质。

在杜威的二维空间基础上康纳利和克兰蒂宁增加了一个术语——地点(Clandinin & Connelly, 2000)。增加地点这一术语的原因是，在叙述探究中故事在不同的地方发生总会对如何理解有关情境产生不同的影响。例如，如果大陆的新移民住在大家所知道的唐人街，他们在学校的生活以及他们在学校的自我感觉与大多数居住在多伦多舒适的郊区的香港移民是不同的。如果他们搬到新移民很少的郊区，这个地点对他们来说就又有所不同了。此外，不同的新移民来自不同的家乡，对新移民的研究因此会有很大差别。再如，在多伦多市中心，大陆来的福建人和广东人与在加拿大出生的第二代移民混合居住在一起，他们又与来自中国其他地方的移民一起讲其他方言。人们的心态、价值观、教育及哲学观念因其出生地的不同而不同，因此，对出生地的探究也会各有区别。

总之，叙述式思考意味着去思考一个三维的生活空间，也意味着用动态的、变化的术语去思考，同时又意味着是在生活空间的多个维度的层面上思考。

叙述性地思考:其产生的差别是什么

富有想象地进入叙述式思考并且想象着一个三维的生活空间,这为叙述探究过程中所有其他的研究步骤建构了一个框架:即,如何收集调查材料、如何与参与者建立关系、如何涉足和改善研究期间的各种情境、如何框定和指导文献检索、如何提出和概括具有诠释性和理论性的思想、如何记录研究文本,以及如何将自己的研究与参与者、学术界及公众们分享。研究者用叙述式思考会使其研究产生两方面的差别。一方面来自三维叙述探究空间以及想象自己与研究对象共处一个生活空间里对研究者的特殊意义。第二方面,来自叙述探究具有这样一个事实:叙述探究涉及研究者和参与者之间的关系,体现两者的主观互动认同知识。研究者参与其所研究的生活空间。下面我们依次来探讨这两个方面。

三维的叙述探究空间

时间范畴:时间在叙述探究中超越了事件的过去和未来这一常见的概念。对叙述探究来讲,时间范畴是指当一个人看见某一情境中发生的事情时,他所看到的应该是眼前所发生的事情的来龙去脉,或者说,看到的是一个既展示该事件发生的历史(过去),又实现其目的及意图(将来)的复合体。从概念上讲,这意味着探究者不能说"我知道我所看见的一切,我可以对其进行描述"。在一定程度上,这有一个时间上的"为什么"的问题:"为什么事情看起来是这样?""事情是如何变成这样的?(过去)"以及"这是人们想要为之努力的方向吗?(未来)"。每次的观察都带有双重"为什么"的问题。与其说观察是为做结论而收集数据,还不如说观察是探究的途径。

个人/社会范畴:正如时间那样,当研究者观察某种情境下的某件事时,他们不能说"我看到该教师做这件事,所以说该教师就是这种或者那种人"。也不可以说"这个教师这样做是因为教学大纲或者领导是这样要求的"。叙述探究的立足点是探究。"为什么一名教师(或学生)会如此行事?是否了解其个人知识(个人的)、所处的环境(社会的),或者其朋友及同事(社会的)可以帮助我解释我在观察过程中的所见所闻?"同样,每次的观察都是探究的途径,而不是做结论的数据。

地点:在研究中地点常常被看成是无需探究、理所当然的东西而被忽略

不计。研究者在描述情况时好像所讲的一切与地点无关。事实上,许多研究的目的就是要克服地点的局限以便研究者能将其得出的结论应用到其他地方去。然而,叙述探究者必须时刻意识到地点的问题。该地点问题层层叠叠好似"宝塔"。比如说,"该学校的特点是什么?""该学校所在社区的性质是什么?""这些移民家庭都来自何处?那里是什么样子?"叙述探究者既要探究研究对象曾居住过的不同的地点:他们可能来自一个饱受战争创伤的中东国家,再到一个难民集中营,然后才到达加拿大的多伦多,又要思考这一系列的地点会使其所观察的情境产生什么样的差别。但是有关地点的问题也可以是"比较小的"问题。比如说,学生们在教室里的行为与其在走廊、体育馆或运动场的行为,以及在家里的行为都是不一样的。根据其身处环境,参与者对简单如问卷调查的研究方式也会持不同的态度来应答。参与者是在学校或工作单位,还是在自己家里,或者是在研究者的大学办公室里回答问卷,其答案有可能大不相同。因此,叙述探究者总得把地点看作是诸多问题的源头而不是视其为理所当然的事情,或者在强调其研究的普遍性时把地点弃之不顾。

生活空间:概括总结——当叙述探究者走进其叙述探究的生活空间时,每次的观察都犹如多棱镜所呈现的多面视角折射出一系列三维空间的问题。有关过去、现在和将来的时间方面的问题,有关个人和社会等诸方面的问题,以及有关地点方面的问题。最简单的观察都应具备这样一个特质。比如一个研究者可能注意到一位老师在教育一名考试成绩不好的学生。为什么?三维生活空间的理念向她/他打开了探究之门去做一项内容丰富的研究,把她/他带进一系列通向多层面研究方向的问题。叙述探究的精神,结合以故事为开端进入三维生活空间的理念,如克兰蒂宁和康纳利(Clandinin & Connelly, 2000)所言,是指叙述探究者在观察其研究对象时需要有意识地在同一个时刻里同时看到其观察对象的前前后后、里里外外和地点(p. 49)。

关系和个人知识

此前的教育研究一度关注过观察研究者对其观察研究的对象的影响。观察研究的目的是要描述事情的本来面目而不是看研究对象对观察有何反应。例如,曾有人研究过需要把一个假录音机在教室里放多久才能使教室里的参与者忽视这个录音机的存在。观察研究方法论包括如何把观察研究者的影响降低到最小程度或如何转移其对观察对象的影响。但是,在叙述

探究中,研究者要和参与者在其生活空间中建立一种持续可行的合作关系。叙述探究者会成为情境的一部分并不可避免地影响生活空间里的事件的发展过程。依兹若·琼斯的故事显示他的参与者,那位教师,一旦与其建立起信任关系,便做出了不同的回应。信任关系是随着时间的推移、随着研究者加入生活的流程而慢慢建立起来的。当研究者全方位参加到正常生活空间的各种情境中时,各种行动和话语交流就会在她/他和其参与对象之间产生。教师会随意与研究者进行交谈。他们可能会在一起评估课堂活动,交谈哪些方法对某些学生有效而对其他学生无效,讨论家长与孩子的家庭生活。他们无所不谈。这种关系的出现,以及研究者对其研究的投入使得该研究者成为其研究的生活空间的一部分。这就意味着情境受到了研究者的影响:用传统的研究语言来讲,观察研究者影响了其观察对象。叙事研究者需要明了在他们本人和他们的研究环境之间可能出现的种种复杂关系。叙事研究者不能消除其影响,他们也不想这么做。相反他们需要在整体上把握其研究的生活空间,包括他们在其中的位置,他们自身的参与,以及他们作为研究者对其叙述过程的影响。

研究中的职业道德问题:康纳利和克兰蒂宁(Connelly & Clandinin, 2006)指出研究者的职业道德考虑超越了研究机构和资助机构在其研究职业道德规范条例中所界定的技术操作和法律责任。由于从事叙述探究的研究者进入了生活空间中的种种关系,因此要参照日常生活中所遵循的基本道德准则来考虑其研究职业道德问题。叙述探究者要有意识地关注在日常生活中自己与朋友、家人及其他人之间的关系,并基于这样的伦理道德关系来建立其研究中的伦理道德关系。正如康纳利和克兰蒂宁进一步指出的那样,在具体实践中,令人有点吃惊的是,有关道德准则的问题常常出现在研究结果的出版上而不是存在于每天持续不断的实际生活空间中的关系里。因为信任和研究工作关系是要花时间来建立的,因此研究中的道德因素考虑如同在日常生活中那样也是可以达到研究者和参与者彼此满意的程度的。如果关系没搞好,正常情况下参与者有权退出并要求销毁与其有关的数据。但是对于已经写成的研究报告就无法再做如此的控制了。读者可能会带着完全相反的叙述背景来解读一篇文章的内容,他们可能会批评一段本来对参与者完全是很正面的描述。无论是研究者还是参与者都不能左右读者如何理解有关文章。所以叙事探究者要认真思考读者可能会对其文章做出哪些不同的解释并适当将有关内容予以修改从而保护参与者。正如乔瑟森(Josselson, 2007)所说:“在叙事研究过程中所发展起来的关系在本质

上是不断变化的，刚开始时不能预料其中会隐藏着哪些最不清楚也最微妙的研究职业道德问题……人们可以书面同意参与某个研究项目，但他们不可能事先承诺去参与一种还有待建立的无法确定的关系”（p. 545）。乔瑟森的观点是针对研究者与其研究对象的关系的，但是对于发表的文章和读者之间的关系来说甚至更为重要。莱布里奇（Lieblich, 1996）对此问题提出其合理的见解，他认为参与者有权阅读与他们有关的内容，并可以对其加以修改，或者如果他们认为有必要的话可以要求将有关内容撤出。长期以来我们在研究中都遵守这一原则。

进入和离开研究地点：叙述探究者进入研究地点的方法是基于这样一个事实来设计安排的，即研究者进入其研究地点意味着进入一个生活空间与参与者建立一种工作关系。研究者在开始进入研究地点时不能先考虑他/她们需要接近学生，或得到有关部门的批准来进行某个研究。研究者先要考虑与参与者如何建立这样一种关系从而使参与者愿意参与整个过程以达到其要研究的目的。研究者以什么样的态度来接近研究对象对研究是至关重要的，这在一开始的接触中就显示出来了，无论是打电话，还是发电子邮件或者其他什么方式，这就为第一次面对面的访谈定下了调子。因为进入研究地点实际上就是进入一种关系，所以你要听听可能参与你的研究的人的意见，这和你向他们解释你的研究目的一样重要。研究者需要随时修改其研究目的以适应当时的情境。该过程常常随着关系的建立而逐步发生。维姬·罗丝-范滕（Vicky Ross-Fenton, 2002）在其博士论文中提到她在教室后排的椅子上坐了多久才被她的教师参与者邀请和孩子们一起做事，和该教师一起做课程计划，并且参与到其课后的反思讨论中。建立这种关系是要花时间的。

根据所建立的关系的好坏，离开研究地点也是一个微妙的、涉及研究职业道德的过程。许世静（Xu,2006）在长期研究多伦多的中国移民时与学生、家长、教师、学校行政人员和教辅人员建立起密切的工作关系。当她写论文需要减少其待在研究地点的时间时，每天都会出现这样一种矛盾的状况：学校里人们还习惯有事找她，如父母要她和他们的孩子谈话做做他们的工作，有些有问题的孩子在学校及校外生活中仍需要帮助，学校行政领导要她继续做学校与中国社区之间联系的桥梁。因此，进入研究地点和从双方的关系中退出都是一件微妙的、涉及职业道德的事。

从研究地点和研究文本到研究报告

叙述式思考在写作阶段中的重要性和进入研究地点、进入一个持续不

断的生活空间进行研究时是一样的。对叙述式思考两个特点的把握很重要，即三维立体的叙事研究空间和研究者与参与者的关系。研究者在写文章和出书时,都要在自己的写作想象中突出这两方面。戈尔兹(Geertz,1995)写道,人类学家似乎总是处于这样一种状况:不是太迟到达其研究地点,事情已经发生过了,就是来得太早了,事情还没发生。这一点在叙述探究中也是如此,因为你进入和离开的是一个持续不断的生活空间。所有的一切都在这个三维空间中不断变化着,不会因为你的离开而停止。因此,在写作时必须带着这种对生活的动态性的敏感来写。有时有人会认为叙述探究的写作是件很容易的事,因为它就是等于重新讲一讲在研究地点发生的故事。然而事实恰恰相反。正如前边提到的,故事是经验之门,故事为问“为什么”提供了种种疑问,这个“为什么”的问题会在同一个叙述探究的生活空间中把研究者带往许多不同的方向。叙述式探究是一个临时的、不确定的,而又合格并令人信服的过程。写出高质量的叙述式探究的研究文献意味着传递生活的意义。作者的目的在于其真实性,而真实性的一部分就是其临时性,即作者明白其所描述的事情也可能会是另一回事。作者的态度及其手稿中的语气应体现出作者的诠释是以合情合理的、重要的、理论的方式来思考其所研究的生活空间的。这是一种对参与者和其他人都有用的思考方式。对以叙述式思考方式写作的要求感兴趣的读者可以去读康纳利和克兰蒂宁的“什么构成好的叙述? 超越信度、效度和普及性”这一章节(Connelly & Clandinin, 1990)以及其对研究者顿悟的讨论(Connelly & Clandinin, 2000)。

除了撰写一份能准确理解其研究空间的可信的、真实的、有意义的研究文本,作者在论文中要真实体现其在探究中所建立的关系并对其表现出尊重。具体来说,这意味着参与者有权修改并且可以在任何后期阶段退出研究,这也意味着研究者在早先进入研究地点时所制定的研究道德规范要包含研究者如何去想象遥不可及的读者将对其文章及其参与者可能做出的反应。

最后,正如日常生活那样,研究空间的生活在继续。一旦某个特定的研究结束,研究完稿后各种各样的可能性还在继续着。有可能你们会继续你们的研究关系,再回原处做进一步的研究,比如康纳利在贝街社区学校的研究工作。也许人们就此别离,各人开始其他新的关系,进入新的不同的生活空间。

[参考文献]

[1] Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 2(2), 88-153.

[2] Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Massachusetts: Harvard University Press.

[3] Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[4] Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

[5] Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry, *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.

[6] Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p. 35-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

[7] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

[8] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry, Chap. 28. In J. L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (3rd *ed.*). Washington, D. C.: American Educational Research Association.

[9] Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(January), 77-80.

[10] Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action.* New York: Paragon books.

[11] Dewey, J. (1938a). *Logic: The theory of inquiry.* New York: Henry Holt and Company.

[12] Dewey, J. (1938b). *Experience and education.* New York: Collier Books.

[13] Geertz, C. (1995). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

[14] Green, J., Camilli, G., & Elmore, P. (Eds.). (2006). *Complementary methods for research in education.* Washington, D. C.: American Educational Research Association.

[15] Jaeger, R. M. (Ed.). (1988). *Complementary methods for research in education.* Washington, D. C.: American Educational Research Association.

[16] Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago: University of Chicago Press.

[17] Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p. 545). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[18] Lagemann, E. C. (1996). *Contested terrain: A history of education research in the United States,*

1890-1990. Chicago: Spencer Foundation.

[19] Lieblich, A. (1996). Some unforeseen outcomes of conducting research with people of one's own culture. In R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (p. 172-186). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[20] Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

[21] Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy.* Chicago: University of Chicago Press.

[22] Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany: State University of New York Press.

[23] Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

[24] Ross-Fenton, V. (2002). *Living an elementary school curriculum: Rethinking reform through a narrative classroom inquiry with a teacher and her students into the learning of mathematics/life lessons from bay street community school.* University of Toronto, Unpublished doctoral dissertation, Toronto.

[25] Sarbin, T. R. (Ed.). (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct.* New York: Praeger.

[26] Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum.* Washington, D. C.: National Education Association. Centre for the Study of Instruction. [Reprinted in I. Westbury and N. J. Wilkof, *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*, Chicago: University of Chicago Press. 1978.].

[27] Xu, S. J. (2006). *In search of home on landscapes in transition: Narratives of newcomer families' cross-cultural schooling experience.* Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada.

个案研究的代表性问题与抽样逻辑[①]

◆ 王宁（中山大学）

个案研究方法是国内社会学者最常用的方法之一，但同时又是对其反思得最少的方法之一。这么说的理由有二：第一，国内有关个案研究方法的研究论著数目极少；第二，那些运用个案研究方法进行研究的论著，对个案研究法的反思也很不充分。对个案研究方法的反思的缺乏，导致一些学者混淆了个案研究方法与问卷调查法的不同逻辑，常常不适当地生搬硬套问卷调查法的逻辑和评价标准来评价个案研究。其中，最常混淆的地方之一便是抽样逻辑。例如，一些学者常常不切实际地扩大其研究个案的代表性，还有一些学者则常常不适当地照搬问卷调查的标准来评价个案研究中的代表性问题。本文的目的在于对个案研究的代表性与抽样逻辑做一个辨析，首先指出个案研究与定量研究在抽样逻辑上的不同，然后结合个案研究的目标，分析个案研究的抽样逻辑与代表性问题。

总体代表性：个案研究中的“唐吉诃德式企图”

在社会科学研究中，信度、效度和代表性常常是评价一项研究成果的质量的主要评价标准。例如，在问卷调查中，我们不但要评价其信度和效度，而且要考察其样本的代表性问题。如果样本的代表性不足，研究结论的适用范围就要打折扣。但是，在有关“代表性”问题的评价上，个案研究与问卷调查常常具有“不可比”性质。

为什么这么说呢？原因在于定量研究和定性研究的目标不同。就问卷调查来说，它的一个目标是通过样本（sample）的研究来形成对总体（popula-

① 本文原载于《甘肃社会科学》2007年第5期。此处转载已取得作者授权。

tion)的结论。在这里,抽样调查不过是普查的一个经济替代。为达此目的,样本就要求具有代表性,即能够"代表"总体。也就是说,在问卷调查中,所谓代表性,指的是样本的特征与总体特征的一致性问题(de Vaus, 2002, p. 70),样本特征与总体的特征越是一致,从样本分析所得出的结论就有越大的把握可以推广到总体。在问卷调查中,研究人员可以运用一定的抽样程序(如:随机抽样、分层抽样、系统抽样等),在特定的抽样框中抽取特定规模的样本,从而使样本能够在较大程度上代表或再现总体。在这里,问卷调查的目标往往是形成对总体的认识,而样本的代表性则是达到这个目标的必要手段。

那么,个案研究中所研究的个案,是否具有这种代表性呢?如果根据定量研究的逻辑,个案作为样本所代表的是一个经验层次的总体,那么,在统计或概率的意义上,个案很难确保这样的代表性(王宁,2002)。只有在研究总体是同质的前提下,从中所抽取的个案样本才具有这种"总体代表性"(即样本能代表总体),否则,在研究总体是非同质的情况下,一个(或几个)个案往往很难具有统计意义(或经验层次)上的"总体代表性"。因此,用定量研究的"总体代表性"标准来要求个案研究的样本,或者说,个案研究企图追求定量研究的样本的"总体代表性",不过是一种唐吉诃德式的企图(即难于实现的目标)。既然个案作为样本不具备定量研究的样本那种"总体代表性",那么,个案研究能做什么呢?这就涉及个案研究的目标问题。

个案研究:从"代表性无涉"到"类型代表性"

抽样和样本是实现某种研究目标的手段。目标不同,决定了抽样逻辑也不同。因此,为了要了解个案研究不同于问卷调查的抽样逻辑,我们必须首先了解个案研究所能达成的目标。那么,个案研究的目标是什么呢?

众所周知,社会研究往往可以分成探索性研究和结论性研究两大类,后者又可进一步区分为描述性研究和解释性研究两类。一般来说,探索性研究对样本的代表性没有严格的要求,而描述性研究和解释性研究则对样本的代表性有较高的要求。同样道理,个案研究也可以区分为探索性研究和结论性研究(包括描述性研究和解释性研究),但在描述性研究上,个案研究对代表性的要求不同于问卷调查。描述性个案研究可能涉及代表性问题,也可能不涉及代表性问题。而是否涉及代表性,取决于描述性研究的目的。

如果是以积累资料为目的的描述性个案研究，就没有代表性问题。而试图将研究结论进行外推的个案研究，则涉及代表性问题。因此，总起来说，个案研究可以分成涉及代表性问题和不涉及代表性问题两类。而涉及代表性问题的个案研究，所要求的代表性，也不是问卷调查所要求的"总体代表性"。

"代表性无涉"的个案研究

上面说过，探索性研究对样本代表性的要求是相对比较低的。在各种研究方法中，个案研究通常更适于，也更经常被用于做探索性研究。尽管问卷调查也可用于探索性研究，相比之下，个案研究在这一类研究中更具有优势，因为它更灵活，对事物的了解更深入、详细、全面，更有利于把握事物的细节和复杂性。因此，在以探索为目的的个案研究中，并不要求样本具有"总体代表性"。不过，这一类个案往往要求具典型性。而典型性则不同于"总体代表性"(王宁，2002)。

在传统的研究实践中，这一类探索性个案研究常常充当了定量研究的辅助手段。一方面，在进行大规模的定量研究之前，通过对一些个案进行先期试点研究，可以帮助澄清定量研究的问题，了解主要变量，形成定量研究的假设，并消除定量研究设计中可能存在的错误和遗漏(试点性个案研究)。另一方面，在运用定量研究方法对研究对象进行研究的过程之中或之后，还可以从研究对象的范围中选择某些关键部分进行深入的个案研究(关键性个案研究)，从而加深对定量研究结果的理解和认识，弥补定量研究的不足。

以积累资料为目的的描述性个案研究对样本的代表性要求同样也不高。这一类个案研究被看作具有积累资料、案例和事实的作用，也就是说，被当作一点一滴地积累经验材料的工具，研究结论也不是为了外推到更大的范围。许多"非理论性"的描述性个案研究主要就是以此为目的的。

描述性个案研究也可以作为一种揭示性研究。通过对某些鲜为人知的个案的描述，可以揭示某种隐秘现象、新鲜事物或发展趋势，消除人们的认识盲区，扩大人们的视野，甚至可以对某种刻板认识或片面的话语霸权进行挑战。尽管这一类个案研究不具备"总体代表性"，它们却具有重要的认识功能。

一些结论性的个案研究也可以不涉及代表性问题。例如，诊断性(或运用性)个案研究的结论必须是确定性的，属于结论性个案研究。根据项目委托人的要求，研究者运用现有的理论，对某个特定的个案或案例进行分析，

从而找出问题和症结,为委托方提供决策依据。但是,这一类个案研究中的个案本身就是其全部研究对象,即是说,它本身就是"总体",因此,这一类个案研究类似于普查,不存在所谓样本代表总体的问题。

个案研究样本的"类型代表性"

个案研究虽然常常以探索为目的,探索性研究却不是它的全部目的。在一定条件下,个案研究的结论是可以外推和扩大化的。这种外推性个案研究就涉及代表性问题,因为它涉及所研究的个案是否可以代表所外推的其他个案的问题。但是,它所涉及的代表性,显然不是"总体代表性",因为个案抽样很难确保这种代表性。那么,个案研究所能要求的是怎样的代表性呢?

我们有必要从方法论逻辑上进行分析。上面说过,由于个案研究的样本太小,在统计的意义上往往难于具备"总体代表性"。但是,这个命题有一个例外:假如所研究的总体是高度同质的,那么,从中抽取的样本规模尽管很小,却依然具有总体代表性。例如,从一池水中装一杯水作为样本对化学污染物进行检测,由于化学污染物在水池中是均匀分布的(即,同质的),所以,从一杯水(样本)化验所得的结论可以推论到整池水(总体)。

但问题在于,总体往往是异质的。在异质的总体中,如果样本量太小(如,一个或少数几个个案),样本就可能与总体不一致,就难以代表总体。因此,个案研究的样本在事实上常常不具有"总体代表性",因此,个案研究的对象不能是异质总体。显然,解决个案样本代表性问题的出路,不在于提高个案研究的样本数量,而在于界定"个案究竟要代表什么"。

事实上,个案研究的对象其实就是个案本身,但它的研究结论有一个外推(向个案以外的其他个案推广扩大)的问题。因此,个案研究中的样本与"所要代表的东西"的关系,不同于问卷调查中的样本与总体的关系。在后者,总体的边界是清晰的,因此就有一个样本是否代表总体的问题。但在前者,个案"所要代表的东西"的范围是不清楚的,因此,对个案样本的代表性的评价,不能套用问卷调查的标准。也就是说,问卷调查的代表性的确立,是先了解总体的边界和抽样框,然后按照特定抽样程序来决定样本的代表性。而个案研究的代表性的确立的程序有所不同,它是先选择个案样本,然后考虑个案研究结论的外推范围或适用范围,即,"个案代表什么"。

很显然,所谓个案样本的代表性问题,其实就是个案研究结论的外推范围的问题。那么,如何确定个案研究结论的外推范围呢?前面说过,如果总

体是同质的,那么,从中抽取的任何样本都具有代表性。同样道理,如果能将外推范围"同质化",那么,个案的研究结论的适用范围就可以推广到这个同质化范围。所以,解决个案研究的代表性问题的关键在于,如何界定这个"同质化外推范围"(与所研究的个案同质或同类的其他个案的集合)。

这种转化如何可能?一个可行的途径就是根据某种分层变量(或少数分层变量的组合)对某个异质性总体或现象进行分层。在理论上,任何复合或异质的总体,都可以按照一定的分层变量分成几个相对同质的"层"或"类型"。个案研究结论的外推范围不可能是异质总体,因为它没有"总体代表性"。但是,个案研究结论却可以向"同质化类型"(即那些与所研究的个案同质或同类的其他个案)进行外推。这个外推过程,叫做"分类同质化"外推(或"分层同质化"外推)。这种"可外推性"叫做"类型代表性"。

个案研究的"同质化类型"概念与问卷调查的"总体"概念是不同的。在问卷调查中,研究总体的范围和边界是具体的、实在的,个案研究结论的"同质化类型"却是抽象的、虚拟的。也就是说,问卷调查的样本要代表什么,是一个实在的、具体的总体。而个案样本要代表什么,却只是按照理论上的分层变量而定义出来的抽象类型,其具体边界有多大,包含多少个体数,是不清楚的。

尽管哲学家断言"世界上没有两片完全相同的树叶"(莱布尼茨),但任何个案同其他个案之间都拥有某种或多或少的共性和普遍性。换言之,普遍性存在于特殊性之中,共性存在于个性之中。在一定范围内,个体或个案总是某种层次的共性或普遍性的载体。所以,在理论上,任何个案研究的结论都可以或多或少地向个案以外的其他个案推广。而这个外推范围,就是与所研究的个案具有某种共性或普遍性(即同质性)的其他个案的集合体。它们的范围有多大或许难以搞清楚,但它们的"同质化"特征却是清楚的。在此意义上,这个外推范围也可以叫做"虚拟"类型。

显然,与问卷调查的样本追求"总体代表性"不同,个案研究追求"类型代表性"。但是,个案研究与问卷调查在代表性问题上的差别并不限于此。在"代表者"(样本)与"被代表者"的关系上,二者也是不同的。在问卷调查中,样本与总体的关系是单一的关系。即是说,样本是当作某个总体的替身来进行研究的。从样本所得到的结论可以按照事先计算好的概率(如,95%的信心)直接外推到总体。与之不同,在个案研究中,个案样本与外推范围的关系,是双重的。即是说,个案样本首先与"类型性质"(即,抽象类型)发生关系(形成关于某一类型现象的理论),然后再同"类型范围"(即,类型的

具体范围)发生关系(将该理论外推到个案以外的同类个案范围)。

个案样本与类型性质的关系,可以叫做"典型性"。也就是说,个案集中体现了某个类型的特征和属性。通过对该个案样本的研究,揭示和穷尽有关某类现象的主要要素及关系。达到了这样的目标的理论,就意味着"理论饱和"(Strauss and Corbin, 1998),即穷尽了某类现象的所有相关属性和维度。在这里,个案成为理论或理论命题得以抽象出来的"载体"。而能够承担开发某种理论的功能的个案,就具有了"典型性"(或斯特劳斯和科宾所说的"概念的代表性",Strauss and Corbin, 1998, p.214)。

个案样本与类型范围的关系,可以叫做"可外推性"。也就是说,从个案研究所得出的结论可以外推到多大的范围。上面说过,由于个案样本所代表的类型往往是一个虚拟的抽象类型,符合这一类型的个体集合体的范围究竟有多大,并不清楚。同时,尽管其他个案与所研究个案之间具有某种共性或同类性,但由于其他个案处于不同的背景中,会具有一些新增的变量。而某个个案研究的结论的适用范围,是与背景密切相关的(Flick, 2002, p.230)。将某个个案研究的结论扩大转移到其他个案上,就可能脱离了该个案原来所在的背景(或背景性)。由于其他个案可能处在不同的背景中,因此,个案研究结论的"可转移性",受到背景变异这个干扰变量的影响(Flick, 2002, p.230)。因此,与问卷调查的扩大化外推不同,个案研究结论的扩大化外推需要借助读者的"接力"来完成(王宁,2002)。即是说,个案研究的"可外推性"依赖读者的判断:第一,其他个案是否与该个案属于同一类型;第二,其他个案的背景变异对该个案研究的结论的适用性是否以及有多大干扰和影响。由于这一类判断需要读者来做,因此,个案研究结论的外推也可以叫做"认同性外推"。

由于个案研究并不要求个案具有"总体代表性",而是要求"类型代表性",因此,个案研究的抽样逻辑明显地不同于问卷调查的抽样逻辑。个案研究不采纳问卷调查中的随机或系统抽样等方法,而是采取扎根理论所说的理论抽样(Strauss and Corbin, 1998, p.73)或典型抽样的方法,也就是说,寻找那些最能揭示某种类型的现象的个案。

个案研究中的"类型"与问卷调查中的"总体"的关系,其实就是部分与整体的关系。按照某种分层变量(或某些分层变量的组合),可以把一个异质总体划分成不同的层次或类型。所以,个案所要代表的不是总体,而是总体底下的一个层次或类型。在此意义上,个案所涉及的类型在经验层次上不过是"总体"的一个"子群(subpopulation)"。所以,在逻辑上,单一个案代

表异质性总体是不可能的，但是代表“分层同质”的子群或类型却是可能的。

事实上，总体与子群（或类型）的区分是相对的。相对于总体，子群是一个分层后的群体，但相对于进一步的分层，子群又变成总体。但无论如何，判断一个子群是否成为个案研究所要外推的范围，在于其同质性。但是，任何子群或类型的同质性都是相对的，也就是说，同质中存在异质。考虑到这种情况，为了提高个案研究的代表性，可以用多个案来代替单一个案（Yin，2003，ch.2），以便使每一个个案代表一个“亚类型（subtype）”；也可以运用比较研究法（Ragin，1987），以便发现导致异质或差异的变量或原因。为达此目的，学者们指出，在多重个案研究中，样本的抽取要遵循个案样本“最大化变异”的原则，以使这些个案样本的组合能最大程度地穷尽某个现象所涉及的各个方面和层面（Creswell，1998，p.120）。否则，多个案的组合依然可能重复单个个案的局限。

个案研究中的抽样逻辑革命：证伪逻辑

上述所论述的个案的代表性问题，都是从证实或正向的角度展开的，即：个案 A 代表类型 T。也就是说，从个案 A 的研究所得到的结论，可以外推到 T（即：与 A 相类似的、具有某种共同性的其他个案的集合体）。在此意义上，个案 A 的代表性，不是“总体代表性”，而是“类型代表性”，即：“典型性”。然而，当个案 A 的研究结论外推到 T（其他类似个案）的时候，其结论的适用范围的扩大，受到其他类似个案的背景差异和新增变量的影响。因此，正如前面说过的，个案，尤其是单一个案研究结论的适用范围的扩大，需要借助读者的“认同性外推”。但是，这样一来，就引出了读者的主观判断性问题。而主观判断是否准确，却没有客观标准。

为了彻底解决这个问题的困扰，我们应该另辟蹊径。我认为，波谱的证伪逻辑，为我们提供了解决问题的思路。既然从正面的角度来“确认”个案的典型性（或类型代表性）在一定程度上受主观因素的影响，那么，我们能否换一个角度来看问题呢？既然通过单个个案来揭示“一般”是困难的，那么，通过单个个案来否定“一般”，却是可行的。根据波谱的证伪理论，无论有多少个个案，都难以“证实”某个普遍命题，而一个典型个案却足以否定一个普遍命题。例如，不论有 n 个白天鹅，都难以完全证实“天鹅都是白的”这个普遍命题，因为每一次这样的“证实”，都面临着第 n + 1 个天鹅不为白的可能

性。相反,一只黑天鹅就足以推翻"天鹅皆为白"的普遍命题。这种对普遍性的否定和驳斥,恰恰就是个案(反例)的力量所在。它不是要去代表什么,而是要去否定或限定以往理论的普遍性或代表性(可外推性)。

这种证伪性个案研究从逻辑上绕开了代表性问题。它不是要去追求代表性和普遍性,而是要去否定现有某种研究结论的代表性(或可外推性)和普遍性。证伪性个案研究包括两种不同的形式。第一,否定性研究。通过与现有某个理论或理论命题相矛盾和抵触的个案进行研究,推翻现有理论或理论命题,提出新的理论或理论命题。第二,限定性研究。通过某种与现有某个理论或理论命题相偏离的个案进行研究,限定或缩小某个现存理论或理论命题的适用范围和边界,同时提出新的亚类型或新的变量。

在学术研究中,这种证伪性个案研究往往是一种"对话性"研究。也就是说,个案研究的问题往往来源于对现有的文献或理论的普遍适用范围的质疑,因为这些文献或理论不能有效地解释某个(些)与它们相矛盾的个案或现象,或者说,这些个案与现象同以往文献的结论或理论的抵触和冲突得不到合理的解释。这种矛盾意味着,要么这些文献或理论是错误的,要么这些文献或理论的适用范围必须重新加以限定,必须缩小其适用范围。而对这些个案或现象进行研究,提供了发现新的变量与亚类型,或提出可替代的理论解释的可能性和机会。例如,科尔奈提出了前苏联、东欧社会中存在的"软预算约束"理论命题。但是,中国在 20 世纪 90 年代以来却存在与此相矛盾的现象。周雪光(2005)据此提出了"逆向软预算约束"的命题,从而限定了科尔奈的命题的适用时间和范围。在这里,一个典型的反例足以推翻科尔奈命题的普遍适用范围,并足以从中提出一个新的"亚类型"。可以说,这种由"反"而"正"的方法,从逻辑上解决了个案研究的抽样困难。与其去寻求具有代表性的个案样本,不如去追求否定普遍性或代表性的否证性个案。可以说,波谱的证伪逻辑,是个案研究抽样逻辑上的一场革命。

结　论

综上所述,个案研究中的个案样本的代表性,不能同问卷调查样本的代表性混为一谈。它们各有不同的代表性(总体代表性和类型代表性),并遵从了不同的抽样逻辑。用问卷调查样本的代表性来要求个案样本的代表性,显然是混淆了二者之间的逻辑。同时,由于个案研究的类型代表性依然

受到主观因素的影响，为了解决这个困难，个案研究可以采取证伪研究的方式，这种证伪研究不是要去直接追求某种普遍性或代表性，而是要去否定某种普遍性或代表性，因为用一个个案证据来否证某个普遍命题或理论，比用同一个个案去证明一个普遍命题或理论，在逻辑上更为充分。

[参考文献]

[1] 王宁. 代表性还是典型性？——个案的属性与个案研究方法的逻辑. 社会学研究，2002(5).

[2] 周雪光. 逆向软预算约束——一个政府行为的组织分析. 中国社会科学，2005(2).

[3] Creswell, John W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. London: Sage.

[4] De Vaus, David. (2002). *Surveys in Social Research*, 5th edition. London: Routledge.

[5] Flick, Uwe. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

[6] Ragin, Charles, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.

[7] Strauss, Anselm and Juliet Corbin. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd edition. London: Sage.

[8] Yin, K. Robert. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, 3rd edition. London: Sage.



如何做质性研究
——以一项针对暴食症女性的研究为例

◆ 罗康（上海世纪出版集团）
◆ 熊凤安（湖北省三峡大学）

研究问题的形成与资料收集

初期的困惑

这个有点特别的研究题目，源自我个人的困惑。

曾有一段日子，我很“较真儿”地减肥，并试图维持身材，继而不可避免地重新发胖，然后再减……这个没有尽头的过程总伴随着精神上的焦虑，觉得自己的生活有点不对劲，却不知问题出在哪里。

后来，终于有机会独立做一个研究，而问题由我自己来定。我马上想到了“减肥”！它已在我脑中盘桓了太久，对我而言，它是一个非常“切身”的题目。决定做得很快：我要研究“女性减肥行为”！

当时并未考虑具体操作的问题，只为这个决定激动不已。减肥，一个切身，又有趣的问题。我们天天谈及却知之不详。那时候真觉得自己可以大干一场：访谈和观察别的女性，思考和理解这个社会性的行为，反观自身的行为和处境。

我拟定了一个研究计划，那是一个名副其实的大杂烩。包括了女性主义、身体理论、福柯、吉登斯，等等，也零零星星地散落着一些概念：话语、身体、规训之类。但当时，我并不知道这些理论和概念与我的研究究竟有什么关系。那个大杂烩充分体现了我当时想法的混乱。

在访谈了几位减肥的女性之后，问题便出现了。她们的减肥故事，对同

为减肥者的我而言，是太熟悉了①。在这里，我完全没有经历质性研究者一般进入现场之后的新鲜感和兴奋感。这样的疑问很快便出现了：收集这些熟悉的故事，究竟有什么意义？它们看起来都像是常识，是被视为理所当然的，用常人的知识便可以解释，而无需做一个学术研究。

我发现，作为研究现象，“女性减肥行为”太笼统，也太弥散。它可能不同程度地出现在很多女性身上，而她们彼此差异很大，只用“女性减肥行为”这个笼统的范畴，我如何能够清楚地界定出一个要研究的群体？

确切地说，当时的我，迷失在现象的汪洋大海之中，不知道自己真正关心的、要研究的问题是什么。我只好停了下来，回到我收集的故事、文献中去。大多数文献集中于一个领域：饮食紊乱（eating disorders），包括与之相关的厌食症、暴食症等；而用“减肥（losing fat/weight）”等检索词搜索，除了生物和体育等领域的文献，在社会科学领域内几乎找不到有价值的文献。这是一个值得注意的问题。我开始慢慢地意识到，“女性减肥行为”或许并不是一个社会学不可以研究的对象，但在我这个小型的研究中，应该选取更具有代表性和可操作性的范畴，以区分出一个更小的，具备代表性的群体，通过研究她们来得出具有普遍意义的社会学解释。与此同时，一个访谈对象的故事也引起了我的注意，她是一个暴食症患者，与别的减肥者不同，她更为痛苦，行为上也有更多的“异常”，她的生活似乎正偏离“正常”的轨道，滑向一个不可知的深渊……

在这个暴食症女孩故事的指引下，我开始将目光转向饮食紊乱②中的暴食症③，并缩小了研究对象的范围，最终将其确定为这样一群女性：她们在减

---

① 但对这种过于熟悉的经验是否就不能做进一步的分析，我会在后文中讨论这个问题。

② 美国全国饮食紊乱协会（National Eating Disorders Association）将饮食紊乱定义为那些围绕食物和体重等问题产生的极端的情绪、态度和行为。包括三类行为：厌食症，其特征是用饥饿折磨自己（self-starvation），同时体重急剧下降；暴食催吐症，即在周期性的大吃之后会通过催吐、导泻和过度运动等方式来消耗热量；普通暴食症，在短时间内进食大量食物，但没有催吐和导泻等行为。

③ 本研究所考察的暴食症，特指上面所讲的普通暴食症，即在短时间内进食大量食物，而没有出现进食之后的催吐和导泻等行为。

肥之后发生了暴食行为,其后又通过各种方式恢复了正常①。

资料的收集

第二次进入现场,我的想法更清晰:收集暴食症女性在减肥、暴食及恢复正常各阶段的经验资料,尽可能真实地记录她们的故事。

我使用质性研究方法中的访谈和观察法来收集资料。在选择访谈对象时,使用了方便抽样:8 位访谈对象都是通过某网络论坛联系的。我先在论坛上阅读了她们自己撰写的暴食故事,通过论坛的信箱与她们取得联系,进行了当面或者网络访谈。这 8 位女性暴食的年限都超过 1 年,目前都恢复了正常饮食。

因为空间限制(有的访谈对象在外地)和其他各种原因(比如访谈对象不愿接受当面访谈等),我大量使用了网络访谈。如果说一开始做网络访谈是不得已的选择,那么到后来我的确发现了它的好处。就本研究而言,网络访谈有以下优势:①因为访谈的话题比较私密——暴食的经历对这些女性来说是痛苦的回忆,所以访谈对象在网络上更能袒露内心感受和真实经验。在 3 次当面访谈中,只有一位对象愿意谈话被录音。我总感觉,在见面之后,说起很多话题来反而不如在网上聊起来那么不设防。②因为成本较低,所以网络访谈可多次进行,以弥补遗漏的信息,也可获得很多访谈提纲上没有的信息。在本研究中,每个访谈对象一般都做了两次网络访谈,每次访谈时间为 50 ~ 60 分钟,除了正式的访谈之外,平时也会与访谈对象聊天,以了解她们的生活。

但是,网络访谈的问题也很多,这是研究者在研究过程中应该尽力避免的。主要的问题是:①网络访谈是处于聊天和访谈之间的一种形式,其语言习惯以短句为主,聊天者的思维和语言都很跳跃,容易转换话题,不好控制局面,这就需要研究者摆正自己的位置,要适当引导话题,不能让被访者偏离话题太远,要多多追问但不要不停地提问题,因为被访者反应的时间本来就短,应给她充分的考虑时间。②单次网络访谈获得的信息常常很零散,因此应进行多次访谈,以形成对访谈对象的完整认识。③网络聊天通常是一

① 随着思考的深入,研究对象的范围不断缩小,对它的界定也越来越清楚了。饮食紊乱,作为一种在医学上被界定的行为,也有很多具体的分类,我在选取研究对象时参考了这些分类,再加上一些操作上的考虑(比如寻找访谈对象的便利),最终确定了具体的研究对象。我认为它们是具有代表性的、可以研究的对象。

个人同时和好几个人聊天，这会大大影响访谈的效率和质量，因此应事先和访谈对象约定一个时间，要求她在这个时间段尽量不与别人交谈。

除了访谈之外，我还进行了3次观察并做了记录。在过程中我很少介入，主要是在一旁观察和记录。观察培养了我的“现场感”，加深了我对自己研究的议题及研究对象的了解。因为我做的访谈多为网络访谈，与研究对象见面的次数少，所以现场观察在一定程度上弥补了网络访谈的不足，使我更能对研究对象的处境有切身感受。

访谈、观察所得资料，加上访谈对象的网络日记和其他类型的文字，构成了资料的主体。

研究问题的形成

资料的轮廓是清晰的：这是8个从减肥—暴食—恢复正常的故事，这些故事是用她们自己的语言表述的，代表了她们对自己行为的解释，那么，作为研究者，我的位置在哪里，我关心的问题及要完成的任务究竟是什么？

反复阅读这些暴食症女性的故事，问题开始在我脑中浮现。最快冒出来的是这样一个问题：对这些女性，从减肥到暴食，从暴食到恢复正常，这些转变是如何发生的？尤其是后一个转变，对那些深陷暴食症的女性来说，如同一个奇迹，那么这个奇迹又是如何发生的？

由此便形成了第一层研究问题：用当事人的语言，描述这些女性从减肥—暴食—恢复正常的整个过程，重点描述在三个阶段中这些女性的行为方式及其身体、情感体验，并以这些女性的经历为例，说明从减肥到暴食，从暴食到恢复正常这两个转变是如何发生的。

这样的描述固然是有价值的，但我的研究如果仅止于此，便与新闻报道无异。作为一个研究者，我必须从更深层次发问，为这些女性的经验提供一套新的解释框架。这套解释框架应该基于并能超越她们的经验，应富于阐释力和启发性。

这是一个将理论上的关心与经验材料相融合的过程。对身体理论的阅读，为我提供了很多有用的概念，这一理论对历史上以及现代消费社会中女性身体经验的分析，对女性的身体与社会之间关系的分析，也让我的问题意识逐渐变得清晰。一开始我只是隐约地感觉到：我的研究与身体理论有着某种关联，而随着对理论的深入阅读，及不断回顾经验资料，我越来越肯定：这些暴食症女性的身体经验，可被视为现代消费社会中女性身体经验的一个代表，它们与历史上女性的身体经验一脉相承，又呈现出新的特征。

由此便形成了第二层研究问题：暴食症女性如何利用外部的话语系统，形成各自的生活规则？她们如何将其吸收到的各种话语实践于日常生活的层面，实践于自己的身体？在此过程中，她们又如何对这些话语进行修正和调整，从而将自己的行为合理化？而这个过程，体现了女性的身体与社会之间怎样的关系？

资料分析

故事和理论

8 位女性为我提供了 8 个完整的故事，这些故事又可分为三类：减肥故事、暴食故事和恢复的故事。在谈及"故事"的作用时，鲍曼说："故事正如探照灯和聚光灯，它们只照亮舞台的一部分而将剩下的一部分留在黑暗之中……故事的任务就是挑选，故事的本质是通过排除来纳入，通过投下阴影来突出照亮某些部分。"（鲍曼，2006）的确，我访谈的 8 位女性所提供的故事，已经是对她们经验的挑选，她们用"故事"这个"探照灯"，照亮了她们人生舞台的某些部分。而接下来我要做的，就是使用理论的"探照灯"，来挑选这些故事，并形成有意义的分析。

如上文所述，理论和故事本身就是相互交融的。理论帮助我理解故事的意义，为我提供了有效的分析，在这个框架之内，我可以将故事的片段编织起来，形成一个完整的结构。

在阅读身体理论时，在身体领域颇有建树的社会学家弗兰克关于身体之构成的论述（Frank，A. W. 1991）给了我巨大的启发，而那时我正苦恼于无法有效地分析和组织无数的故事和细节。

弗兰克认为，身体的构成①是在话语、制度和肉体性这三者的互动之中完成的。身体存在于话语和制度之间。话语为身体的各种可能性和限制提供了认知地图，并被即时地糅合进了正在进行的实践之中，或在行动者的"记忆轨迹"中得到保持。话语只存在于言说的实践之中，而制度是一个可

---

① 这是弗兰克使用的一个说法，意指在话语、生活规则和肉体的互动过程中形成的身体，而使用构成（constitution）这个词，也意在说明身体是流动的、变化的，是社会建构的对象。

以奔赴的物理场所。同时，弗兰克强调了身体在话语和制度之外的第三个维度：肉体性。话语在不停地塑造着关于身体的真理（truth of the bodies），但是这些所谓的真理又会被无止境地重新定义（比如关于身体的科学话语会因不断更新而自相矛盾），与话语的相对性相比，肉体是更加稳定的事实。弗兰克认为，所谓的身体是在以话语、制度和肉体为三顶点的等边三角形的互动之中得以形成的。

弗兰克借用这个模型分析了欧洲中世纪天主教女性教徒的禁欲行为。对这些女性来说，中世纪的教堂代表了一种制度化的场所，她们在其中（对自己的身体）践行各种禁欲主义的行为。而覆盖在这些女性身体之上的话语则是多重的：既有中世纪教堂关于圣徒行为与自我沉醉行为之间的界分的规定，也有中世纪婚姻的话语，还有政治的、俗世信仰的，甚至商业的话语。除此之外，与复杂的话语相对的，是这些女性的身体的肉体性，即身体能在多大程度上容忍这种禁欲主义的自我惩罚和自我剥夺。弗兰克援引了布兰姆（Bynum）的研究，指出那些关于中世纪女性信徒冲破禁欲主义教条的身体实践（比如违反规定地进食和饮酒，意外怀孕，等等）表明："身体（肉体）自身事实上也有一段属于自己的历史（the body itself may actually have a history）"。不过我们应该注意到，这段肉体的历史，在大多数时候都是隐而未见的。

弗兰克的分析方式启发了我。我发现：我研究的暴食症女性，与他笔下的中世纪女性教徒，有很多相似之处。那些中世纪女性强迫自己的身体臣服于各种外部话语，却遭遇了肉身的无声反抗，而我研究的暴食症女性，在减肥期同样受到了各种外部话语的影响①。她们执着于这些话语，在暴食期间更无法摆脱其影响②。她们暴食的那段历史，也正是"肉身的一段属于自身的历史"，而我所收集的那些暴食故事，正是对这段历史的发掘和再现。

于是我使用弗兰克的三角模型来搭建整体分析框架。我将原模型中的"制度"变成了"生活规则"（regimes），因为我的资料中并未凸显研究对象所

---

① 在下文我会举例说明我是如何使用话语这个概念，并辨明和分析影响这些女性的外部话语的。

② 暴食期这些女性最大的痛苦，就是总是"吃到停不下来"，而又无法解释自己失控的进食行为。我发现，这恰恰是因为她们仍然在使用减肥期间践行的那套话语，所以无法合理化自己的行为。

生活的物理空间的影响,而具有更大影响的,是这些女性所践行的“生活规则”①。后者不再有弗兰克所强调的物理空间、处所(比如中世纪的教堂)的含义,而是指程序化、规律化、可传递的规则。如图 5-1 所示。

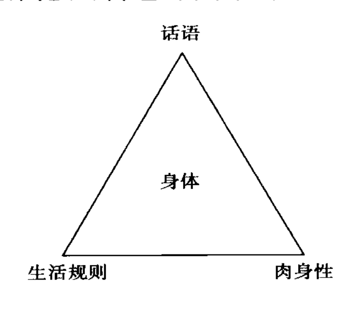


图 5-1

用这个三角模型来解释我收集到的故事,便能赋予它们新的意义。理论,对我的研究而言,真如同一盏探照灯,让我得以重新挑选和组织收集到的故事,并给予它们新的解释。

使用概念分析资料

理论与故事等资料的密切关系,还包括另一不可忽视的方面,即资料对于理论的意义。没有一手的资料,理论概念对我而言只是空洞和含糊的名词。在本研究中,我使用了话语、生活规则、肉身性等概念。下面以实例说明分析过程。

话语分析

话语,是一个抽象的概念,但在暴食症女性的经验中,我感觉到了它的真实存在②。比如下面这段对减肥经验的描述:

> 下决心减肥的当天,我便开始在网上收集一切与减肥有关的信息,

① 我借用了吉登斯的“生活规则”的概念,在我看来,“生活规则”与“制度”这两个概念存在着相通之处:都强调程序化的、可以在个人和组织内部传递的规则。在下文我还会具体说明我如何使用这个概念。

② 在本研究中,话语指的是外在于这些女性的,历史性地形成并对这些暴食症女性的身体产生了影响的概念、原理、方法和体系。包括科学的、宗教的、消费的等各种话语,这些话语就女性如何处置自己的身体,如何安排自己的饮食及每日生活的时间,提出了一套解释。

发现减肥原来是很有学问的。我明白了原来减肥就是要让每天通过吃东西吸收的热量小于通过运动消耗的热量，这是一条总的原则。因此我必须少吃多运动。①

8个减肥故事非常相似，8位女性都认同并践行了上述这种"总的原则"和节食的方法。这段资料看起来再平常不过，但是如果使用话语这个概念，就会发现：这个"总的原则"以及节食的方法，恰恰代表了一种被这些女性普遍接受的外部话语，它显然不是这些女性个人的创造，而是社会的创造，是历史地形成的。对这种外部话语的历史性分析让我更清楚地触摸到了它的存在。

身体社会学家图纳（Turner）分析了这种话语的历史起源及变迁：节食术最早是在17世纪由一个英国医生发明的，为的是解决英国上流阶层的健康问题；其后节食术与宗教话语结合，节食成为履行教徒天职的工具，而教徒的身体服膺于信仰实践；暴食症女性使用的能量摄入与消耗的话语，则出现于19世纪，它产生自诸多的科学实验（比如营养学、医学等），而这些实验的目的，最初是为了使劳动力达到能量输入与产出之间的最大效率（Turner，1991）。那么，我研究的这些女性，她们吸纳这套节食和能量的话语，又是出于什么目的？很显然，她们既不是利用身体开展信仰实践，又不是从劳动力产出的角度来使用身体，那么，她们对身体的使用，又受到了何种话语的影响？

鲍德里亚的论述回答了我的疑问，他视身体为消费社会中"最美的消费品"。他认为，在现代的消费社会中："身体不再是宗教视角中的'肉体'，也不再是工业逻辑中的劳动力，而是从其物质性出发而被看作自恋式崇拜的对象或策略及社会礼仪要素"（鲍德里亚，2001）。可以看到，他恰恰回应了上述关于身体的宗教话语和生产逻辑，并指出了覆盖于身体之上的一种新的话语：消费话语。

我于是借助鲍德里亚对消费话语特征的分析，对相关资料进行了文本分析。比如下面这几段：

我看着镜子里越来越瘦的自己，觉得整个人都脱胎换骨了……重要的是我提前实现了原定的目标。体重以差不多每周4斤的速度下降着，一个半月之后我竟然从原来的120斤减到了98斤。这真是让人

① 引自对C的访谈资料（2006年10月20日）。

狂喜。

> 整个人都窄了一圈儿,我可以穿上更紧的裙子,我真的变漂亮了很多……同学都惊叹于我的变化,开始有人叫我“美女”。①

减到98斤,“提前实现原定的目标”,对这位女性来说,似乎是某种程度上的“自我实现”,但正如鲍德里亚指出的,在这种所谓的“自我实现”的过程中,身体成为了“娱乐工具”,成为了“魅力指数”:“同学都惊叹于我的变化,开始有人叫我‘美女’”。“这种自我实现,所依据的并不是主体的自主目标,而是一种娱乐及享乐主义效益的标准化原则”,这种“标准化原则”(鲍德里亚,2001),在我的研究当中,就是“苗条的身体”这个社会给定的原则。②

通过这番话语分析,我可以清楚地看到覆盖在这些暴食症女性身上的复杂的话语,以及它的起源、变化,以及在当代社会获得的新形式。这让我对这些女性的减肥行为有了新的理解:它不是一个纯粹个体的行为,其行为目的和手段或许都是社会给定的,这个看起来最个人化的行为,或许是最体现社会之影响力的行为。话语分析更让我从历史的角度,批判性地看待今日这些女性的行为,那些被视为理所当然的意识,其实有其历史来源,是人们日用而不知的。

使用话语这个概念,对第三阶段——恢复正常的阶段——的资料进行分析,可以发现其与第一阶段的对应之处。某网络论坛的版主,援引了新的科学话语,即能量体重平衡原理,来反驳旧的节食话语。

> 1996年的时候西方提出能量体重平衡原理,就是考虑了人体节食的时候的生理性调整因素。2005年美国的饮食金字塔也取消了节食的建议,改成饮食调整的建议了。

追求苗条身体的消费话语也遭到了批判。比如以下这段表述:

> 以前我很轻易地相信那些宣传,那些关于减肥方法,还有各种减肥药物的宣传……但是现在,经历了这么多的事情之后,我知道不能盲信别人,有些人说出某些话是别有用心的,他们可能有其他的目的,比如销售他们的产品,或者制造某个话题,等等,我们应该保持头脑的清醒,

---

① 引自对C的访谈资料(2006年10月20日)。

② 关于苗条的身体意象,已经出现了大量的研究。而本研究对消费话语和“苗条的身体”的分析仍显牵强,也很不充分。

不能轻信这些宣传。①

这个女孩已经认识到，自己处在一个被消费话语萦绕（她称之为“宣传”）的环境之中，她反思自己曾经的轻信和盲从，在经历了饮食紊乱的危机之后，她开始怀疑并挑战自己曾经相信和采用的那些话语。

对节食话语和消费话语的推翻，可部分地解释这些女性如何完成恢复正常这个“奇迹”。

生活规则：话语作用于身体的方式

在分析了影响这些女性的外部话语之后，接下来的问题是：这些话语如何具体地影响她们，她们如何在日常生活中践行这些话语？在本研究中，我使用了生活规则这个概念，以说明话语作用于身体的过程。

生活规则是借用自吉登斯的概念。在吉登斯那里，生活规则指的是“与身体特质的维持和保养相关的，规律化的行为模式”（Giddens，1991）。在吉登斯所区分的身体与自我和自我认同相关的四个不同的方面②中，身体所服从的某种生活规则（regimes）是一个重要的部分。现代社会生活的制度化的反思性（the institutional reflexivity），只有通过生活规则这种主要的手段，才能聚焦到（个人）身体的创造和保养上。他更进一步指出“饮食习惯（eating habits）”和“对健康的照料（health care）”是这种生活规则的两个首要的方面。

在我的研究中，生活规则是一个非常重要，也非常有用的概念。在没有接触和了解这个概念的时候，我非常困惑的一个问题是，收集到的很多资料是非常琐碎的、看似无意义的生活经验。比如研究对象的日常生活安排，她吃了什么、如何吃、不吃或吃个不停，以及伴随着吃而产生的各种情感体验。这些资料虽然生动，但看起来缺乏意义。应该如何分析这些资料，赋予它们意义？吉登斯的这个概念启发了我。借用生活规则这个探照灯，我很快找到了分析的思路。各种与吃相关的经验绝不是毫无意义的，其中恰恰暗藏玄机。

根据资料，我将本研究中的生活规则分为两个方面，一是“饮食习惯”，

---

① 根据参加某进食紊乱病房主办的进食障碍者联谊活动的参与式小组讨论记录整理（2007年3月10日），因为没有办法录音，所以可能与发言者的原话有所出入。

② 除了饮食习惯之外，其他三个方面是身体外观（body appearance）、行为举止（demeanour），以及身体的感觉性（the sensuality of the body）。

二是"时间安排"。"饮食习惯"就是与食物、进食相关的内容,比如在减肥期进食方式的变化,比如下面两种进食方式:

过午不食:M每天过了中午便不再吃东西,"实在饿得难受就吃点水果"。"晚上六点之后不吃任何东西"。①

断食:即一天或者连续一段时间除了喝水不吃任何东西。S就曾经在一次吃多了之后,连续两天没有吃东西,体重减了两斤,从那之后她就常常用断食来惩罚自己,"挽回减肥的成果"。②

我发现,这些进食方式,本来源自不同的话语系统③,有其精神上的含义。但是,我访谈的这些女性在使用这些进食方式时,它们原先具有的那种宗教或精神上的含义被完全抹去了,无论是过午不食还是断食,都没有了促进灵魂提升的意义,而只是减轻体重的手段;而古人的养生之术,到了今日这些减肥者那里,也早已不是她们接近自然或者自我的一种方式。她们对这些身体技术的采纳,仅仅因为她们认为这些技术可以帮助自己实现减肥的目标。她们对自己行为的解释,只能停留在工具性的层面之上。而在恢复阶段的故事中,我发现:有的女性正是通过恢复进食技术中的精神性含义,而恢复正常饮食的④。

除了进食方式,时间安排也是一个突出的方面。减肥期女性一个明显的特征,就是她们每天的生活都安排得高度规律。几点吃饭、吃什么、吃多少、做什么运动、运动多长时间,都是计划好了的。这种经验我也有过,所以一开始并不觉得有什么意义。但是,将减肥期与暴食期这些女性的时间安排作比较,我发现,后者恰恰是对前者的颠覆。在暴食期间,原先理性的时间安排完全被推翻,以前可以规定在某个时间吃东西,而在暴食期,食欲可能在任何时间爆发,以前所用的各种时间技术,比如作息表、减肥时间表等,在暴食期统统失灵了。而暴食期间这些女性最大的焦虑,也正在于此。那么,对此应做何解释?

在阅读减肥期女性的时间安排时,我想到了Goffman提出的一个概念:

---

① 引自对M的访谈记录(2007年2月2日QQ在线访谈)。

② 引自对S的访谈记录(2007年2月20日QQ在线访谈)。

③ 过午不食在佛经中就是斋的意思,是信徒修法的方式,而断食是一种古老的自然疗法,也是瑜伽中的灵修方式。

④ 她们有的信仰了基督教,有的练习了瑜伽,有的成了素食者,而她们接纳的新的话语系统对进食有着新的规定,而这些规定无一例外地与灵魂的修炼和提升有关。

"总体性制度"。他在精神病院、监狱、寄宿学校等机构中看到了总体性制度的影子,其核心特征是:生活的一切活动都在一个权威之下,在同一个场所中进行;个人在进行日常活动时,总是与很多同伴一起,而且其他人也都被要求做同样的事情;每日活动的时间安排是被一个外在的权威事先严格规定好了的,这个外在的权威制定了一套关于时间使用的正式规则;各种活动都被整合进了一个理性的计划之中,而这个计划的制定是为了满足组织的目标(Goffman,1968)。

我研究的这些女性,虽然不处在某个特定场所之中,却似有某种外在的力量在安排她们的生活,对她们每日的时间安排做出规定。我认为这是近似于总体性制度的一种安排,这种时间安排是高度规律的,正如 G 所说,是:"雷打不动的安排,按时吃饭和运动,在那段时间成为我的人生信条"①。而作息时间表、减肥日记等,都应被视为这些女性控制和使用时间的技术,有了这些技术,她们将自己日常生活的时间与减肥这个议题紧紧地绑在了一起。而这 8 位女性也都经历了一个对自己的控制逐渐变得严格的过程,在这个过程之中,她们每日生活的时间逐渐被减肥这个议题所笼罩了,就是如 O 所说的:"每天从一起床到晚上睡觉,心中始终会牵挂着这件事情。做任何别的事情,都会与减肥扯在一起,坐着看书或者坐在公车上的时候,会有意识地将大腿并紧,据说这样可以减掉大腿内侧多余的脂肪。吃任何东西之前,即使是喝一瓶饮料之前,都会费尽脑汁盘算热量,每一刻都面临吃和不吃,多吃和少吃的问题"②。

正因为这些女性的日常生活完全被减肥这个议题所笼罩,她们的身体完全被总体性生活规则接管了,所以当她们暴食、不能坚持践行这种生活规则时③,她们感到了无边的焦虑,甚至绝望。

肉身的反抗:暴食的故事

弗兰克曾提到中世纪女性天主教徒的一段肉身的隐秘的历史,而我研究的这些女性也有一段同样隐秘的肉身的历史,即暴食的历史。

我记录的这些暴食故事,充满了痛苦、绝望、疯狂和歇斯底里,她们往往

---

① 引自对 G 的访谈记录(2007 年 1 月 20 日)。

② 引自对 O 的访谈记录(2006 年 11 月 8 日)。

③ 在暴食之后她们往往用节食来"解决暴食的问题",这恰好证明她们在减肥期采纳的那套话语和生活规则对其影响之深。

隐藏在生活的黑暗之处。这些故事让我体验了作为一个研究者的最初的震撼。但是我不能单纯地记录它们,那会与小说里的故事无异。

在引入三角模型作为整体分析框架之后,我开始重新审视这段历史。我发现:暴食阶段,其实是对之前减肥阶段的彻底反动,而在这个阶段,肉身才是真正的主角。在描绘暴食故事时,我便侧重于描绘肉身独特的经验,这些经验可能表现为无意识的,不受理性控制的,往往被视为疯狂的行为。

"吃到停不下来",这是普遍的暴食经验,"我的身体大概是饿了,所以她需要食物",身体表现出一种主观意志无法控制的强大:"我内心一直在对自己说停下来吧,别吃了,但还是不由自主地去抓东西吃"①。

我用吉登斯所说的现代社会普遍存在的"瘾",来分析这种"吃到停不下来"的经验。在吉登斯那里,瘾是一种高峰体验,是一种与日常生活的普通的、凡俗的特征相分离的经验,是一种短暂的欣快感,高峰体验一开始是一种报偿性的体验,而一旦形成了瘾,支配其内在特性的要素就是解脱,即一种自我沉醉(self-indulgence)(吉登斯,2001)。我发现,对这些女性来说,暴食一开始只是她们在严格的生活规则中为自己安排的报偿性的体验:"像是生活开了一个小口子",但到了"吃到停不下来"的这个阶段,她们更多地表现为一种自我沉醉,一种"身心合一"②的感觉。在"吃到停不下来"的阶段,暴食的时刻是生活某种形式的"暂停",总体性的生活规则在这一时刻被完全冲破(或者是有意地忘却)了,这些女性获得了某种近似于宗教迷狂体验的高峰体验。

而这些女性的痛苦,也可以得到解释:她们仍然试图用有关节食和减肥的话语来解释自己的行为,而那套话语根本无法解释她们的行为,所以她们才感到无止境的焦虑、绝望。

而这些女性恢复正常的关键,就在于她们开始"与身体对话"③,听从身体的呼唤去进食,不再压制自己的身体感觉,也不再按照总体性的生活规则安排自己的时间,而是完全依照身体的需要,从而找到与自己的肉身和谐共

---

① 引自对O的访谈记录(2006年11月8日)。

② 引自对O的访谈记录(2006年11月8日)。

③ 这是某网络论坛的版主,在帮助暴食症患者解决饮食问题时使用的一个说法。她援引了西方提出的一套新的体重能量平衡的原理,提出了一套新的进食方法,其中的关键便是"与身体对话",听从肉身的安排,不再强迫自己的肉身臣服于某种生活规则。

处的方式。

以三角模型为整体分析框架,用理论概念来分析细部的经验,我最终将女性的身体在三个不同阶段的构成,概括为图 5-2,可算是本研究的一个初步的结论。

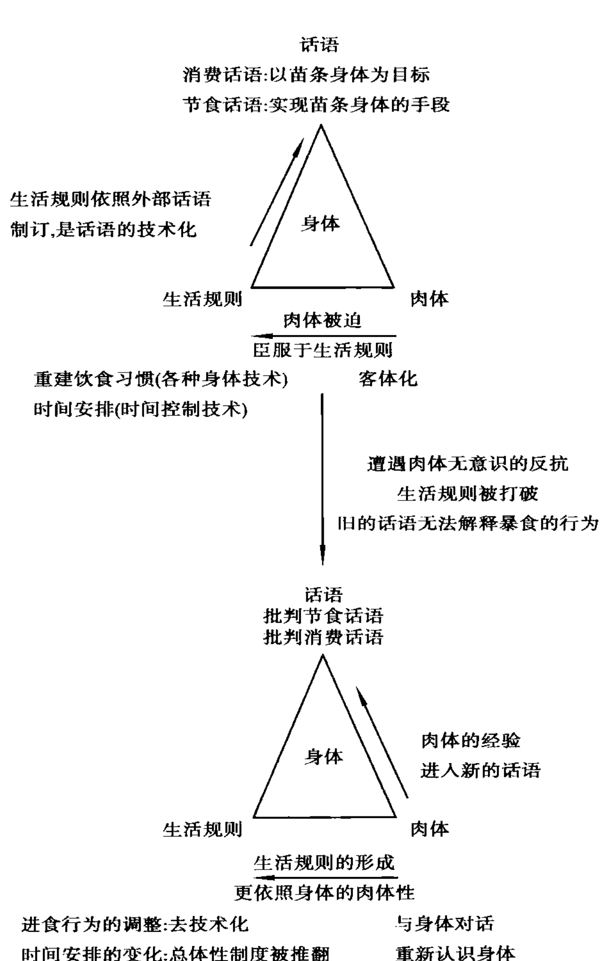


图 5-2

本研究存在的问题

图 5-2 只是对真实情况的简化,它用理论框架和概念,将具体的经验抽象化了。但它究竟能在多大程度上代表真实,对此我也无法回答。

在这个研究进行的过程中,我心中一直有一个疑问:我究竟是更关心这些女性的经验,还是对身体理论更有兴趣? 理论固然赋予我更多解释的空间,但在使用理论模型和概念解释资料的过程中,存在很多过度解释和牵强附会的成分。虽然我尽力在叙述时使用当事人的语言、保留本来的故事,但是,真实可能仍然被误解或歪曲了。

对概念的理解,也经历了一个复杂的过程。一开始它只是出现在书上的名词,而当我用它去分析经验材料时,我似乎突然明白了这个概念的涵义,但当我完成了分析过程时,却又突然发现概念和资料之间仍有很大的距离,我其实并不理解这个概念的涵义。就比如"身体"这个时髦的概念,我在论文中反复提到它,但到最后发现我是太拿身体说事儿了,而身体究竟是什么,我似乎还不甚了了。原因或许在于:创造这些概念的学者,处于其独特的背景之中,而他们创造的这些概念,也有其独特的所指,这些概念在传播过程中发生了很多变化,每个人在使用时又都有自己心中的所指,而概念的原义,大概早已被忽视或混淆了。

对纷繁复杂的社会现象,每个人都有属于自己的一套解释。我的研究提供了一个解释,不管它对于别人有无意义,它对我而言,已是一次思想上的探索。

[参考文献]

[1] 鲍德里亚. 消费社会. 刘成富,全志刚,译. 南京:南京大学出版社,2001.

[2] 吉登斯. 亲密关系的变革——现代社会中的性、爱和爱欲. 陈永国,汪民安,译. 北京:社会科学文献出版社,2001.

[3] 鲍曼. 废弃的生命. 谷蕾,胡欣,译. 南京:江苏人民出版社,2006.

[4] Frank, A. W. (1991). For a Sociology of the Body: An Analytical Review. In Mike Featherstone, Mike Hepworth, and Bryan S, Turner (eds.) *the Body Social Process and Culture Theory* (pp. 36-102). London: Sage Publications.

[5] Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.

[6] Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the Social of Mental Patients and Other Inmate*. Penguin Books.

[7] Turner, B. S. (1991). Recent Development in the Theory of the Body. In Mike Featherstone, Mike Hepworth, and Bryan S, Turner (eds.) *The Body Social Process and Culture Theory* (pp. 1-35). London: Sage Publications.

6 质性研究方法教学反思笔记

◆ 林小英（北京大学）

我是从 1999 年 9 月第一次上陈向明老师的课开始接触质性研究方法的。那是一门自始至终都没有用电脑、幻灯片、投影仪等设备的课，全部依靠口耳相传的传统教学方法。但是我们听得很“过瘾”，因为全身心投入进去了。从 2005 年上半年开始，我开始给北大教育学院的研究生上这门课，我从一个学习者变为一个课程的组织者，用一个学期尝试了完全传统的“黑板、粉笔加讲义”的教学方法，也用一个学期尝试了现代多媒体技术和 BBS 平台相结合的方法，还有一个学期则更“随心所欲”一些，将不同的方式即兴结合起来。对于教授研究方法的课程来说，是“理解”重于“操作”，还是“操作”重于“理解”？我一直对此感到比较困惑。这不是一件简单的事情。理解了一种研究方法或范式，但不见得会使用；会使用一种研究方法，不见得真的能马上理解这种研究范式的独特内涵。虽然这从逻辑上说似乎不大可能，但是如果在一个学期里每隔一个星期就将十几个学生的作业评阅一次，这种困惑就会十分“客观”地呈现在我面前。让学生对质性研究的经典著作进行评论时，我常常会惊叹于他们对质性研究方法深入理解的速度和睿智批判的深度，但是当看到他们自己进入研究现场以后撰写的“实地笔记”以及提炼出的“初步结论”时，我又会感到些许气愤——他们怎么好像从来没有上过这门课?!

就社会科学研究的方法论或方法来说，学者们探讨和摸索较多，而少有学者将新近的经验和想法展现出来。我就自己短暂的学习经验和更为短暂的教学经历，将“教育研究中的质性研究方法”教与学的过程以及其中的反思呈现出来，特别是师生共同探讨过的话题、有争议的问题和几乎每轮课程都要遇到的问题，也许对读者更好地认识和理解质性研究方法有帮助。同时，文中引用了不少来自修课学生作业中的文字，我未作任何更改，算是以此为他们代言，将好的、不好的都交出来，希望求教于学术界同仁，最后反馈

到后续的教学过程中去。

学习者对质性研究方法课程的期待

在修习质性研究方法之前，学生一般都已经学习过量化研究方法的课程。课程名称中的“质的”或“质性”或“质化”的字眼，经过国内学术界对“质性研究方法”的介绍和运用，对于大多数学生来说，都不算陌生。但是，也许是我在第一节课关于课程内容的介绍中，摘引了如下关于质性研究方法的学习体会的片段，使得同学们对这门方法的内心期待有些偏高和复杂，甚至超越了一门课所应该和所能够给予的东西。

> 我感觉自己进入了一个十分新奇的领域。我对“研究”不再有神秘的陌生感和恐惧感，我可以调动自己的日常经验和创造力进行“研究”，我感到自己所拥有的东西是宝贵的、有价值的，似乎又重新获得了做人的尊严和自信。更加奇妙的是，我的思维变得更加敏锐了，我的情感也变得丰富起来，我开始对生活充满了爱心，对周围每个人的故事都感到好奇，对自己看到和听到的事情都要问一个“为什么”。“研究”似乎变成了我生活中的一部分，而不再是远离我身外的、十分遥远的、不可捉摸的东西。我被质性研究的人文性和平民性深深地感动了。（《聆听与倾诉》代序）

> “我们往往去关注一些所谓名人的鸡毛蒜皮，但是经常忽视平常人波涛汹涌的内心世界。”而这种对于平凡的重新理解，这种赞赏的态度，已经突破了传统的价值中立的研究要求，进入了质性研究方法的充满了意义和可能性的空间。（《聆听与倾诉》“从一盆水到大海”）

在第一次课后，我要求学生通过电子邮件将对这门课程的期待和要求发给我。我希望能通过这样的知己知彼的互动方式，有针对性地调整后面的教学内容和课堂组织形式。就像质性研究方法内蕴的人本精神一样，我作为这门研究方法课的教师，带着文化客位的角度，而作为设计教学内容的教学组织者，又希望带着文化主位的角度，以研究者的身份站在学生的立场去理解他们的需求。于是，我收到了很多邮件，带着学习者沉甸甸的追求。

> 这种研究方法很有意思，与其说是研究，不如说是一种人际交往的艺术，从交谈聆听中细细感受别人的生活。今天老师课上的引述更让

我感动,是啊,我们太关注那些名人的细节了,凡人内心的波涛汹涌才是真正的生活本质,更具有代表性。也许是女生的缘故,也许自己就是一个很感性的人,所以我觉得这种研究方法更人性化,深入人的内心,不是用那些冷冰冰的数字来说明问题。我希望通过这门课不仅学到一种研究方法,而且如老师说的那样能改变自己,完善自己,自己变了,一切就跟着变了。

研究生的学习已经进行了一个学期,但从理论知识积累和研究经验上说,我对教育学还是相当陌生的。也可能本科所学的文学专业过于感性了,对于现在教育学课程学习和阅读中扑涌而来的众多社会学、心理学、经济学理论感到陌生和一丝恐惧,对于量化研究方法学习中的种种操作性规范感到局促,我看到了自己在知识积累和思维方式上的欠缺,这是亟待弥补的。……今天听了您的第一次课,心里有些激动,因为以前的专业是人文学科,对于质性研究那种自然主义的特色、对最真实的人的状态的关注、对过程和意义的重视使我感到一点久违的亲切感,感受到了质性研究与量化研究一点很大的不同——对"人"的终极关怀,质性研究似乎是有感情、有激情的。当然,以上只是我在感性层面的第一感觉,未必准确,想对这种研究方法有较好的把握,严谨、系统的学习是必需的,不容得我天马行空,任意驰骋。我会以极大的兴趣和热情来进行认真的学习、思考、实践,不仅是对自己的研究生学习,更是对以后的工作、生活、思考进行有益的积累。

对于这门课我一直非常地期待,首先是因为非常有兴趣,本科的时候就很喜欢教育社会学,因为在课上能运用访谈、观察等方法进行一些小的课题研究,这让我体验到做研究的快乐,质性研究所倡导的研究理念和体系能使我对之前的实践进行反思,提升研究的能力。其次,在本科的研究经历当中,我产生了较大的困惑。本科的时候参加了几个课题……这些课题都或多或少需要运用观察、访谈等方法。

每次进行调查,我都事先准备好访谈提纲,实地访谈的时候总能和访谈对象拉近距离,得到自己需要的内容,甚至和很多的访谈对象形成了非常良好的关系,但是困惑在于,当我最后整理访谈内容,想要做出一份具有说服力的报告的时候,我从中得出的结论甚至都不能说服自己,总感觉是事实的堆砌,不能从纷繁复杂的现象中发现本质,即使拥有很多、很丰富的事实材料,我却并不能对其进行理论的升华,这一度令我非常苦恼,甚至怀疑这种研究方法的意义和自身的能力。所以,希

望能通过这门课的学习为自己的困惑找出一个可行的解决方法，这也是我对这门课最大的期待！

对于研究，我上了一个学期的课，我越发感到迷惑。因为从教学的第一线走下来，深知第一线的教师有自己个人的理论或者叫哲学，但是和现在看到、读到的论文学术很不一样，甚至有时候无法对话。感到实践和理论严重脱节。搞研究的人，对于教学第一线发生的事不是非常清楚；而教学第一线的教师真的很缺乏理论指导。我就处在这样一个矛盾当中，没有自己的方向。因此，才有了在您课堂上我的"找个理论当伞，验证别人"的做法。但是，一切因为质性研究而有所改变，一切因为您的目光注视着我对我讲解"扎根理论"而有所改变。我开始深深地被吸引了。希望它是指引我走进研究殿堂的明灯。

这是在第一轮质性教育研究方法课程时设计的教学反馈环节。每收到一个学生的邮件，我几乎都是屏住呼吸逐字逐句读完的。我知道他们对于学好一种研究方法的渴求，对于运用这种方法去做教育研究或者解决实际工作中的问题的急迫，但是，同时也让我感到一种如临深渊、如履薄冰的惶恐。相比学生纯美的期待，以我的能力和短暂的研究经验，我，以及这门课程，实在是背上了不能承受的重负。

于是，在第二轮和第三轮的授课中，我再也不敢如此要求学生了。质性研究要求研究者具有悬置偏见和前设的研究态度，我却无法在这种研究方法的教学过程中贯彻这种态度，带着这种恐惧和不敢面对的心情，"偏见"地对待了第二轮和第三轮的学习者。

学习者对于质性研究方法的初体验

质性研究方法与其说是一种方法，不如说是一种思维方式或研究范式。这种范式确立的时间不长，却衍生了不少流派。因此，要在课上给学习者一个确切的"质性研究方法"的定义不是一件容易的事情。我选择了 5 个用质性研究方法做的完整的研究，分别是：《街角社会：一个意大利人贫民区的社会结构》《校长办公室里的那个人：一种民族志》《旅居者与"外国人"》《麦芒上的圣言——一个乡村天主教群体中的信仰与生活》《私人生活的变革：一个中国村庄里的爱情、家庭与亲密关系（1949—1999）》。我让学习者在这 5

本著作中,任选一本,结合自己对所知道的相关的研究方法的思考,就该专著所使用的研究方法写出自己的评论和感想。我的考虑是,这5个研究分别是在不同的年代做的,有社会科学领域的经典之作,也有最近的学术界“畅销书”。有西方白人的作品,有中国人在国外做的研究,也有中国人在中国做的本土研究。这些研究语言、风格各异,让读者产生的感想也应该是不一样的。

我希望学习者能从不同时期、不同背景的人所做的不同取向的质性研究中,领略到质性研究的宽广内涵。他们可以自由选择著作,这也意味着他们可以在质性研究这个大范式之下照顾自己的偏好,在选择自己所倾心的流派的同时,思考自己究竟为何会喜欢这种取向,而不喜欢那种取向。作为教学组织者,我不可能在有限的课堂中给学习者太多的选择,我也无法跳出自己的偏好和局限,会自觉不自觉地将我所认同的、喜欢的和深有感触的内容呈现给学习者。但我想,学习者在这5本著作中进行选择的时候,至少是要做一些比较的。

从学习者交上来的作业看,他们对于质性研究方法的理解,大大超出我的想象。从研究所使用的语言和概念、抽象理论的过程、研究者的身份、研究者效应、研究者与被研究者的关系、质性研究方法和量化研究方法的对比和质疑、社会学科的性质、研究的伦理道德问题等方面,都有学习者做了深入的探讨。

有个学习者评论《街角社会》时,有如下的文字(摘录):

> 从文章的论述风格上说,说实话,读得很头疼。倒不是因为内容不好,而是太多的美国人名搞得我不得不把书翻来翻去。书的大半部分内容都是漫长平淡的叙述,看起来并不那么意义明确,甚至毫无意义。叙述本身并没有问卷调查那样特定的目的指向。由于文化差异,作者所记录的俱乐部活动、保龄球、聚会、选举,对于我来说就像一个陌生的世界,无法感同身受地参与和理解。
>
> 量化研究的统计结果是人们日常偏见产生的原因之一。例如犯罪率的统计、失业的统计等,不同价值群体看到的同样数据,都对其从自身角度进行解释。于是产生了我们日常观念中罪恶、丑陋、危险、无序的贫民区印象。而质性研究则由于回归世界本身,反倒可以从这个角度上打破人们的主观偏见,还给人们一个真实。
>
> 对比本书和《麦芒上的圣言》,后者是吴非老师以田野调查的方式

写出的博士论文，你会发现两种风格上的不同。前者确实从研究方法上讲，以自己作为研究工具，利用自己的理解去发现结果，但他却没有完全能够把自己作为研究对象，在书中，他反思自己的地方很少，除了在附录后有一部分以外，主体部分几乎没有。但吴非却将对自己研究的反思和研究完美结合，这其中有如何介绍自己身份，如何将自己从涉猎者变为一分子，如何反省自己和研究结论间相互影响的复杂关系等问题的深刻讨论。

还有学习者站在更高的角度，对“质性研究方法是不是科学”这个问题进行了初步的讨论。

质性研究方法是不是一种科学的方法，既不取决于哪些人使用了这种方法，也不取决于人们“科学”的观念判断，而是质性研究方法所得到的结果能否使我们明确当下以及未来的问题，能在何种程度上帮助我们理解问题，帮助我们解决问题。在很大程度上，我们对自身在社会中所扮演的角色以及这么做的意义只能在“自我”的限度内加以认识、体会，无法对自身的“全面”进行认识。……《校长办公室里的那个人》这一研究所给我们的“校长”概念就是全面地体认“校长”这个职位，以及处在校长职位的那个人究竟是怎样的一个人，他如何工作生活。……因而，沃尔科特（Wolcott）的研究不仅是给我们讲述了许多校长中某类校长中典型的一个——艾德，更重要的是让我们更全面地了解了校长这个社会职务以及担任这个职务的人所扮演的角色。只有了解才能达成理解，理解才能促成和谐的生存状态。我想，质性研究方法是真实进入人类生存场景的分析问题的方法。追寻人文的情怀和改善日益暴露的缺乏对人性的关注的规范、观念，是使用这种方法的研究者们所应有的价值追求。

质性研究方法所研究的不是一个巨大无比，一劳永逸的对象，而是呈现一个个案或者一个人。但是，质性研究方法所关注的是一类人。《校长办公室里的那个人》这个民族志所呈现表述的是“艾德”，但是它所关注的不是这个人而是“校长”这个职务还有职务中的人。所以，如果说质性研究方法所得到的结果不能推广，也只能说是不能把对“艾德”的研究结果推广到“养猪人”的身上去。工业社会的分工状况造就社会职务及其角色，同时，也就造就一批批具有共性的人群，质性研究方法的结果只能在“类”的范围内适用，但结果的效用却不是被如此简

单地限制的,它促成了我们对这个世界的重新理解。

学习者通过阅读用质性研究方法所做的研究,从观念上批判性地接受了这种范式,并且大多数人都能以一种"捍卫者"的姿态来对质性研究方法做积极的理解,同时对量化研究方法的限度也进行了评估。然而,正是他们这种对质性研究方法超常的"同情"和"理解",让我对他们的跃跃欲试和激情有种不安,害怕后面随之而来的研究选题、研究计划、文献述评、资料搜集、资料分析等规范而繁琐的研究过程破坏了他们现在这个阶段浪漫而自由的想象。如果真是这样,那么可以预见的是,这些学习者在这个阶段所迸发出来的激情很快就会在后面的阶段消退。如果说质性研究方法能够激起一个研究者的热情是一定的,那么在阅读这些著作的时候,他们可能已经透支了自己的能量。而我希望伴随着学习,他们既会充满了好奇与质疑,同时又敢于一步步探索进入到他们的研究问题之中去。

研究设计

对于研究方法的课堂,我常感到一种尴尬,研究方法必须在研究过程中深切体会,可是我却经常在课堂上长篇大论。我不断要求学习者去"做",但是我用的教授方法更多地却是"说"。我认为,做的法子很难用说的法子讲清楚,"学习从模仿开始",姑且让学习者先去阅读经典研究,再来听我的分解。比如,研究计划如何做,我没有事先说教,而是抛给每个学生一篇摘自约瑟夫·A. 马克斯维尔的《质的研究设计——一种互动取向》中的"基础医学院教师如何帮助学生学习:学生的视角"的论文设计,让他们自己去学习和模仿。我发现,这样的效果要比费尽口舌跟学习者讲研究计划的规范好得多。但是,研究设计中还是有如下一些方面需要反复交代和提醒。

研究选题

研究设计面临的第一个问题就是选题。选择研究问题,对于任何一种研究来说,都是颇为艰辛的一个环节。我让学习者自由选择自己在一个学期内可以完成的小课题。对于任何规范的学术研究来说,研究都是一个带着镣铐跳舞的过程。如果说研究者的舞台大小是一定的,我们也许情愿一开始就带上镣铐去适应这个边界和范围。所以,曾经有人建议,我应该在学

期开始之初，就给定一个选题范围，这样让学习者不用花大量的时间在不同的题目之间游移不定，也便于不同的学习者之间比较学习效果，同时我也可以将研究问题掌控在自己的专业范围之内。在备课时，我觉得这是一个很好的办法。然而，每次上完第一次课，看到学习者在课堂上冒出来那么多的问题，阅读了专著之后激发出那么多的想运用这种方法的热情，我都会质问自己限定选题的权力和资格。

首先，我不应该只展示质性研究方法带给人兴奋的一面，而不把学习和使用这种方法中所必然伴随的矛盾、冲突和两难呈现出来。我希望能让学习者用这种方法去探索他所确定的研究问题在真实世界中的现象，所以我也不希望自己将学习这种方法的过程——这本来也是真实世界中的事件——切割成圆满的形状，让他们仅仅感受到这种方法是多么地好用。其次，作为教学的组织者，我也希望能够看到每年都从学习者身上迸发出来的、经常让我没能预料到的问题、观点和感想。这将使年复一年重复的教学充满趣味和让人期待的未知感。就算学习者的选题与我的专业相差很远，我的不懂，对学习者来说，又有什么要紧的呢？关键是他们能有所收获。

有不少学习者认为选题不过是从现实世界中选择一个研究现象去描述、追问或讨论，又或者选题不过是提出一个带问号的陈述句。然而，在选定一个研究问题后，当研究过程走到文献述评、问题分解、核心概念定义甚至搜集资料的步骤时，更改研究问题的人越来越多。当然，研究问题的变动实在是再寻常不过的事情了。但是，这也说明，选题并不是一件简单的事情，在选择研究问题的时候，必须同时考虑研究者自己的可行性，包括时间、经费、人员等；也要考虑研究对象的可得性，如能否找到这样的人、这样的环境或场所；还要考虑研究者与研究对象之间的匹配性，如用何种资料搜集方式，建立怎样的研究关系，如何进行恰当回报等。如果这些连带的问题不在选题的时候就同时考虑好，那么我们会发现，导致学习者在后续研究阶段更改研究问题的原因，恰好是这些研究问题之外的“后勤”问题，而不是研究问题内在的理论逻辑问题。从这个角度来说，研究实在不只是将理论问题放到真实世界中去验证，而是实实在在地与日常生活和人际交往交融在一起。

也许是质性研究方法“不断演变”的特点让人难以忘记，所以学习者在更改研究问题时似乎没有多少心理负担。这确实也是学习者在真切地经历真实的质性研究过程：研究是灵活的，是不断演变的，在进入研究实地之前，一切都只是前人研究和自己的理论构想的反映，而进入现场之后则要根据研究对象的情况来调整自己的研究设计。质性研究具有不确定性，在研究

的过程中还可能对研究问题不断进行修正,但这似乎成了一个“挡箭牌”,讨论到最后搞不清楚时,就以“在研究的过程中再不断进行修正”而不了了之。因此,我对变更研究问题的学习者提出了一个事先的要求:如果你要更改研究问题,必须说清楚理由,即为什么先前的研究问题行不通?是不是没有任何解决办法了?更改后的研究问题是否解决了先前研究问题存在的困难?因此,在学习者补交上来的作业中,我会不断追问“你为何要舍弃原来那个研究问题”,而基本不问“你为何要选择这个研究问题”。对于后者,我相信每个研究者都能说出一大堆理由。但是对于前者,因为换题意味着研究者对先前自我的全盘否定(因为研究者不是修正研究问题,而是更改研究问题),如果时间序列再拉长,每一个今天的“我”都有可能被明天的“我”所否定,所以重要的是看否定的理由,而不是看明天的“我”有什么重要性。因此,在课堂上,我一再交代学习者选题一定要给自己准备很多理由,否则就要告诉我你为什么否定了自己的研究选题。每否定一次,就意味着学习者新的选题更不确定。虽然质性研究方法“不断演化”的特征让学习者在进入研究现场之前“武装”了理所当然的轻松状态,但是一想到他们将在研究现场面临种种预想不到的困难,我就必须不那么具有“质性研究的精神”,要求研究者如果不是面临来自现场的挑战,就不要更改自己的研究问题。

例如,一个学习者首先确定了一个大致的研究现象:“教师研究”,为此,她在作业中写下了如下的文字:

> 我将对教师发展这一问题进行研究设计。对于这个问题的关注,始于自己的专业学习。我本科时就对这个问题很感兴趣,因为教师,是社会文明的象征,一个国家的教师发展状况,直接决定了这个国家的综合实力,决定了这个国家的教育水平。可是我们国家的教师发展状况却远远不能承担其应有的责任。那么,是什么因素制约了教师的发展呢?

在“确定研究现象”的作业最后,她也明确描述了自己在当时的研究心态:

> 我只是单纯地想到从这些方面去解读教师发展,具体应该集中于哪个小的方面,该用什么样的方法我还没有形成自己的思路。

针对这个研究现象,她花了很多功夫去搜集相应的资料,观察了课堂,做了访谈。但是,出乎意料的是,她在交第四次作业“实地笔记”时也交来了一份“作业历程”的文章,交代了自己思路的演变过程。在第一次作业中,她写道:

> 每每看到这些形形色色的培训时，我就在想用另外一种思路去解读教师发展。是的，如果说培训对于教师的塑造是再生式的，那么，在教师培养的第一步——在师范培养的过程中就开始的理念培养中理念的生成是自然的，其传授理念会成为未来的教师的血液，成为其自身的一部分。于是，我想对师范大学的课程设置进行探究，看看这个黑匣子里，学生所学与所知，对教师将来发展的职业制约性。

但是，她随后想到了美国课程专家帕克在《课程规划——当代之取向》一书中曾提到"美国的'园丁工程'的培养对象不应该是教育专业的本科生，而应该是一二年级的研究生。"所以，她说：

> 可能正是这个思路的指导，在第三次作业时，我没有联系访谈对象，而是到现场去听了一堂课程，记录了教育学院的学生在上专业课程时的种种反应。没有聚焦的问题，所以整个作业看下来，如同行云流水，很随性的知识点拼凑，完全看不出我的思路。

进而，她又想到了教师之中"很难有合作，教师发展乏力，教师压力大等问题"，想研究教师的职业特点。但是，这种频繁的转换，并没有最终让她停留下来，站稳脚跟，深入研究一个问题。正如她所说：

> 正是由于这样混乱的思路，我没有找到自己聚焦的问题。去听过几次课，每次听课总会发现这样那样的问题，而我，更是迷失在这纷繁复杂的现象当中，找不到自己的思路。第三次作业让我很有挫败感，因为自己想从课程角度聚焦自己的问题，可是很快就发现这个想法是不切实际的。因为对于这样的一份课程作业，根本做不到有那么多的时间保证自己可以亲入现场，聚焦小的问题，把小的问题做大，才是真正可行的思考。我提的问题太大、太宏观，根本不具备可行性。于是自己又转到了研究助教，因为对于助教这个群体来说，他们的身份正好处于学生和教师角色中间，可能更多的教育现实问题可以通过他们的教学反映出来。于是我又一次进入现场，又一次遭受挫折。因为对于北大、清华的助教而言，他们根本没有讲学的机会，更多的工作是帮助老师收发作业、答疑，和我预先设想的完全不一样。脑海中的助教形象停留于书本上的陈述：100人以上的本科生课程配助教，对于哈佛这样的高校，他们的做法是公开招聘助教，助教上岗前接受专业培训，以帮助教授更好地履行教学任务。现实和书本陈述的巨大反差让我又一次否定了自己的想法，接下来的工作是大量地阅读书籍，从中发现寻找我的研究

问题。

最后,她联系了几个助教,开始了她的访谈。阅读完她的访谈笔记,我给她的回复如下:

> 你的访谈"失败"似乎都不是来源于问题本身,而是外部的干扰和进入现场的不顺利。这是不是说明你的准备工作不够充分呢?因此,可能并不一定要迅速更换题目,你得注意考虑一下你所谓的"失败"的原因。
>
> 选题忌讳在很多问题中游荡,最后没有一个主题能够坚持下去。不妨"固执"一些,只要将一个问题紧紧抓牢,"纠缠"下去,一定会有好成果的。

文献述评

质性研究过程要求研究者采取文化主位的态度来理解研究对象,要做到这一点,研究者必须深刻地反思和剖析自己。因此,研究过程中很重要的一个步骤就是写备忘录,随时随地记下与研究有关的所有事情。当然,撰写研究备忘录也是质性研究方法的"天然"要求。我了解到不少学习者认为做研究就是针对一个主题,找个理论当作"硬骨头",再翻翻文献和前人研究当"血肉",最后把自己思辨性的观点"灌"进去,一篇文章或一个研究就算完事。为了让学习者破除这种刻板印象,不让他们确定一个选题之后马上就去翻书找文献,然后止不住地改头换面一番就交上作业,我在课上这样鼓励他们:"做质性研究,你不必首先翻阅大量的文献,去看别人是怎么做的。反而你得时时刻刻问自己,我是谁?我的研究对象,他(她)是谁?每次都用心记录研究现场的所有情况,思考自己的解释是否能够站得住脚,不用担心文字是否通顺,写作是否合乎规范。这样你会积累一摞研究备忘录,当你撰写研究报告时,你会发现这些备忘录十分有用。你回头翻阅备忘录时,会感叹自己当时怎么会写出那么妙的想法。最后,当研究报告写完,你可以自豪地说,研究报告每一个字都是我自己写的。"我想,对于研究生阶段的学习者,这样的最终成果是有吸引力的。他们在当今的学术圈里是边缘人群,学术话语、格式、规范、理论对他们来说,都是既定的,他们只能接受,不能更改。学术专家就像理论资本家,他们生产理论,在学术圈里面兜售。我们这些后来者如果不关注自己作为新手所具有的宝贵的研究直觉、敏锐的问题感,那么永远都只是理论资本家生产的产品的消费者,或者理论资本家的打工者。

我们作为研究新手为什么不能有意识地让自己也成为理论资本家呢?

也许是因为我这样强调得过了头,学习者对实证研究不能失却的一环——文献述评——几乎都不大重视了。尽管我在"作业指南:如何做研究设计"中已经清楚地要求,学习者必须就所选定的研究主题做文献述评,结果发现,在每届学习者所交来的研究计划中,文献述评部分都是最薄弱的。我在鼓励学习者珍爱自己的灵感的同时,潜意识里也鼓励了他们带着"解放"的思想,去反抗既定的学术规则。顾此失彼,没让他们意识到在质性研究计划中做好文献述评绝非易事。有的学习者干脆就忘记了还要做文献述评这回事。

质性研究方法强调研究者在进入现场时要悬置自己的先念、前设和价值判断,不要用前人的研究结果来框定研究现场的状况。但"悬置"的意思是暂时放下,而不是"消除"。要做到消除是不可能的,而且前人的研究和自己的判断在资料分析、提升结论时都还要起作用。那么,究竟如何确定哪些前人研究需要述评呢?这是不少学习者在搜集和阅读文献时首先遇到的问题。

例如,有个学习者确定的研究主题是"农村大学生的自我认同与大学成就"。他在研究计划中陈述了核心概念的定义和具体的研究问题:

> 本研究着重分析农村大学生的自我认同对其大学成就的影响。首先对此研究问题中的核心概念进行如下定义:
>
> 1. 农村大学生:父母是农村户口,童年主要生活在农村的大学生。这里的农村指除县城之外的乡镇和乡镇所辖的村。大学生指高中后、研究生前教育阶段的在校学生。由于研究生背景构成复杂,本研究不包括研究生。
>
> 2. 自我认同:人们如何思考、感觉、评价他们自身,涉及人们对下面这类问题的回答:我是谁?我怎么看待自己?我觉得自己怎么样?我能做到什么?
>
> 3. 大学成就:在大学期间(包括假期),学生在学习、社会工作、人际交往等方面取得的成就,具体体现为学业成绩、获奖情况、社会职务、人际网络等外在的、可观察的方面。
>
> 针对核心问题,本研究提出如下子问题:
>
> 1. 农村背景对于农村大学生的自我认同有怎样的意义?这种意义是怎样形成的?在大学期间,这种意义有怎样的变化?变化的原因是

什么?

2. 这种意义对农村大学生的大学成就有怎样的影响? 农村大学生如何处理这种影响? 效果如何?

根据他对核心概念的理解和研究问题的分解,他做了如下的文献述评:

初步的文献梳理发现,现有的关于农村大学生的研究相对比较偏重于高等教育入学机会(如熊华军,2007;郭书君,2005;张厚军和朱宏军,2006)、教育成本分担和学费承担能力(刘小干和游河,2006)等外在因素,也有一些研究关注农村大学生的自我认同和心理状况。吕卫华(吕卫华,2007)指出农村大学生在自我认同上存在着其大学生身份与其社会角色的不一致。扈海鹂(扈海鹂,2006)提出农村大学生的自我意识应该作为社会分层研究中的一个关注点。关于农村大学生心理状况的相关研究显示出农村大学生比其他大学生更加焦虑,更倾向于自我批评,更孤独,自尊更低,压力更大,主观上感到更不幸福(骆光林等,1999;贺小华和张建育,2007;方雪晖等,2007;张红静,2007;骆光林等,1999;孙璞等,2007)但是,这些研究并没有揭示农村背景对于农村大学生自我认同的具体影响方式,也没有分析这种影响如何进一步地影响了农村大学生的大学成就。也正因为缺少这种细致的分析,这些研究往往停留在现象和问题层次,难以提出有针对性的解决措施。本研究希望弥补这种不足。

另外,从研究方法上看,除了个别例外(扈海鹂,2006),现有研究大都使用量表和问卷的方法,要求被试者就研究者事先拟定的表述进行程度选择,然后对被试者的选择做各种统计分析。这种方法往往难以反映农村大学生自己的视角,更难以把握他们赋予其农村背景的丰富意义,而这种意义对于他们发展的具体影响也很难通过量表和问卷体现出来。本研究计划采用访谈的方法,努力从农村大学生自身的角度发现农村背景对于他们的具体而丰富的影响。

对照研究问题,研究者对文献述评的范围显然还不太清楚。就像这位研究者在课堂中提出来的疑问:“我究竟应该述评关于农村大学生的文献,还是关于自我认同和大学成就的文献呢?”对于他的疑问,我对他的研究提出了如下几个步骤:

第一,两个主题的文献都得查找并阅读。

第二,找两个农村大学生进行预访谈,检验核心概念,重新审视研究

问题。

第三,根据研究问题和核心概念定义,画出研究的“概念框架(conceptual framework)”。

第四,根据概念图,对图中涉及的概念与概念之间的关系,做反复和充分的“思考试验”,预计研究将向哪个主题领域进行提升和抽象。

第五,根据将要提升和抽象的主题领域,确定文献检索和评述的范围。

第六,在最后研究报告撰写时,重新将研究的初步结论和文献主题进行恰当性匹配,完成文献述评的撰写工作。

在这些步骤之中,有个与文献述评关联很紧密的工作就是画研究的“概念框架”。这将在后面一个部分详述。有学习者提出,既然质性研究方法要求研究者遵从研究现场的状况来调整研究进程,那么文献述评到底在质性研究中起什么作用?这两个要求是不是相互冲突?Krathwohl 和 Smith 认为对于博士论文研究计划来说,文献述评应该这样做(Joseph A. Maxwell,2006,p. 29):

- 对某个领域的研究进行检索,为研究课题提供基础;
- 对这些文献进行详细地讨论,从而充分理解文献与研究课题之间的适切性;
- 描述这些文献如何对自己的研究有所贡献;
- 指出自己的研究将如何超越已有的研究。

研究农村大学生的学习者最后通过实地访谈两个出身农村的大学毕业生,将研究问题确定为“农村背景对他们意味着什么——基于两位农村大学生的个案研究”,文献述评的关键词相应地调整为“农村”和“大学生”。

概念框架

在做研究计划时,如果能够有一个成型的概念框架,就可以有针对性地对已有的研究进行检验、评估和关联。质性研究属于实证研究的范畴,也需要将理论概念与实证结果进行整合,因此,在研究计划阶段就需要建立一个“思考模型”,这可以理解为“概念框架”。因此,概念框架是连结已有研究与研究者未来的研究发现之间的逻辑桥梁。

概念框架从研究问题的提出直到研究报告撰写结束,都要不断地与研究的其他部分互动,如研究目的、研究问题、研究方法、研究效度等。当研究者能够根据概念框架的逻辑来展开研究工作,那么就会迫使自己不断修正

概念框架,使之能够达到"自洽"。

在研究计划中必须出现"概念框架",这是我对学习者提出的硬性要求。在评阅研究计划作业时,我先找出其中的"概念框架",然后再对照概念框架来评论作业的其他部分,比如我主要是根据概念框架来评判研究者述评的文献范围是否恰当。

但是,画概念框架与其说是研究计划的构成部分,不如说是一种做研究的整体性思维的训练,这需要在整个研究过程中进行训练。因此,在学习者先期交上来的作业中,极少看到很令人满意的概念框架。例如,有个学习者研究"农村大学生的自我认同与大学成就",画出了一个概念框架,不过他自己也认为"现在只是形成了一个很初步的概念框架,可以粗略地表示为下面的图(图6-1),需要在研究进行的过程中不断发展"。

还有个学习者研究"北大某学院女博士的生存心态及成因",她画出图6-2来表示她的研究维度。

尽管这些图很简单,但是这是学习者努力将头脑中的思想直观化的第一步。还有的学习者试图将概念框架立体化,将现实世界中错综复杂的关系描述出来。例如,有个学习者研究"多年的考研者(硕士研究生)的考研动机和生存心态",她的研究思路用概念框架表示如图6-3。

这些概念图离"沟通前人研究与未来研究发现"的作用还有不小的距离,特别是框架图中很重要的构成要素——理论性的概念没有能够呈现出来,更多的是对将来研究如何从内容上展开的一种预先规划。

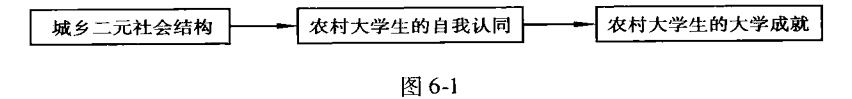


图6-1

此外,我对于概念框架中出现比较多的双箭头持反对态度。我经常追问学习者,图中的双箭头是什么意思?如图6-2所示,双箭头表示的是"历

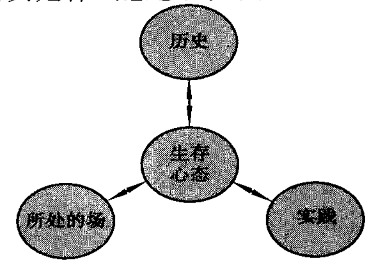


图6-2

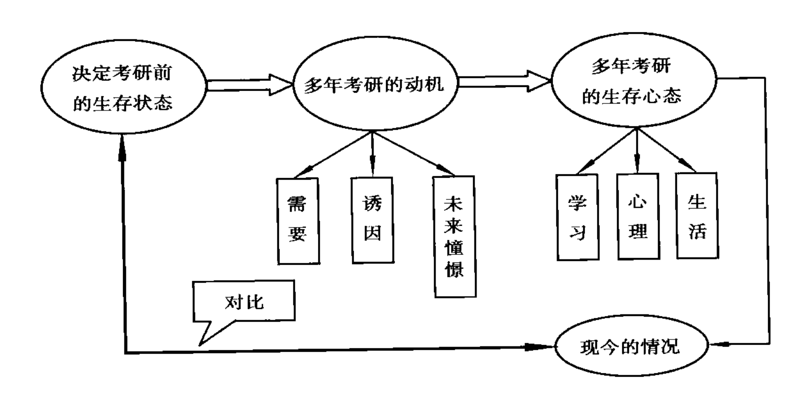


图 6-3

史”“所处的场”“实践”与“生存心态”相互影响吗？如果这样来解释研究框架，那就是图中的要素都是相互影响着的。这与我们从中学开始就熟知的马克思的辩证唯物主义观点“世界上万事万物都是相互联系着的”有什么区别么？！学术研究确实要呈现研究现象中的相互关联性，但更重要的是要分辨出其中的逻辑关系。

研究方法的初学者在开始往往感到画概念图是件既费时费力又没有必要的事情。而我的要求是，画不出也要画，即使只能画出两个框框一根线条。研究者必须强迫自己预先进行充分的思想实验，这样才能够有资格在面对实地资料的时候平等对视。否则，自己很容易被资料牵着跑。当然，此时悬置自己的前设和偏见，是很有必要的。但这是对研究态度的要求，事实上做不到真正的悬置，而且，既然是悬置，就说明并不是要你真正从你的脑袋中清除出去，而是在资料搜集时，提醒你研究现场的边界在哪里，实地资料的时间和空间应该延伸到什么地步。而在资料分析时，尤其是深度分析和提炼抽象时，如果没有概念框架，那么研究发现和研究结论就倾向于变成实地资料的重复和简单归纳。

资料搜集

抽　样

进行资料搜集之前，研究者必须做一个抉择：选择多少个具有什么特征

的研究对象?这就是质性研究的抽样。实际上,"抽样"这个词是从量化研究方法中拿来使用的,是从总体中抽出具有代表性的样本的方式。反过来说,就是被抽出的样本通过严谨的研究过程,能在某些特征上代表总体的状况。如此一来,对样本的代表性的要求,就变成了抽样内在的、必然的考虑。质性研究方法中也使用这个词是用来表示选择研究对象这一过程,但这就使得研究者不由自主地首先考虑"面"上的代表性。

例如,有个学习者以"研究生是怎样进行专业学习的"为研究问题,尽管她通过阅读质性研究的经典研究,意识到质性研究抽样是"目的性抽样",要找到最能为研究提供信息的"信息饱和者"和"关键信息提供者"。然而,在开展自己的研究时,她仍然采用了类似量化研究的分层抽样的策略。

> 我希望研究的是专业教育中研究生是如何学习并获得发展的,但由于时间精力有限,我将先通过对高等教育学专业的研究生进行研究,以后再进一步做其他专业的研究。之所以选择高教专业,首先是因为自己对这一领域相对比较熟悉,在资料收集中可以根据自己的切身感受搜集到更丰富的信息。其次,自己在教育学院有许多认识的同学,经常一起上课、讨论,找他们进行访谈会比较容易,而且一定程度上可以进行参与式观察,了解到许多访谈中可能得不到的更丰富的信息。再次,由于对很多同学都比较了解,所以我会有意识地选择那些健谈、善于思考、对事物有独特感受的同学来做我的访谈对象,减少样本选择失败的可能。此外,因为在校园里,很容易找到合适的时间和地点来进行实际的访谈。

几乎在每个学习者的作业中,都可以看到类似如下关于抽样有限性的陈述:

> 因为我是初次做质性研究,而且时间很紧张,所以就近选择、方便取样对我而言相对容易操作,也比较节省时间,此外还可以从同学那里获得指导和支持。

这样的陈述存在两个问题:首先,学习者清楚最大目的抽样是质性研究理想的抽样方式,但是由于一些现实的可行性问题,最后几乎都选择了方便抽样的方式。其次,学习者都确定了数量较少的研究对象,但是他们倾向于认为这是由于自己是初学者以及时间(必须在一个学期内完成)、经费、人力等限制因素,无法把握更多数量的研究对象所致,而不是从质性研究方法本身的特征来理解样本数量少的必然性。

实际上，即便是两三个研究对象，研究者依然应当力求这些研究对象能从人口统计特征上代表更大范围的群体。例如，如果只研究两个人，那么就会考虑选择一男一女；如果研究三个人，那么就会考虑不同的学习阶段或其他特征的覆盖面。

> 我将从研二、研三、博二、博三高等教育学专业学生中各选一位作为我的访谈对象，样本中既包括男生，也包括女生，既包括将选择非学术性职业的，也包括选择学术性职业的。从不同年级中抽样是考虑到在不同阶段，研究生的学习体验会有所不同。因为教育学院学生人数相对较少，而且彼此之间了解较多，所以选择有代表性的几位也可以同时了解到其他未被抽样的学生的消息。

我给这位学习者的作业做了如下的批注：

> 为何一定要包括男女生？我想可能你有坚定的理由，但是一定要将你的理由写出来，并且这个理由一定要与你的研究问题密切相关。
>
> "选择有代表性的几位"——你想要代表什么？代表一个总体吗？那么总体是什么？在哪里？还是要更深入地揭示和解释一些问题？我想，质性研究在后者更有力度。

此外，有些学习者干脆误将自己选择研究对象的方式理解为量化研究方法中的"随机"抽样。如：

> 最后我找到了 5 个人作为我的研究对象，因为人数比要求的多，我就随机挑选了 3 个。

> 我到学校教务部索取了北大的学生名册，从中随机抽取了 3 个人。

还有的学习者对抽样更加随便：

> 因为在网上玩游戏的女生特别少，因此我希望研究男生。

使用另一个方法范式的"抽样""样本"话语来理解质性研究方法的诸多操作环节，使我们无论在课堂讨论上达成了多大的共识，在研究的实践过程中，学习者仍然会在"代表性""随机性"和"方便抽样"几个概念中进退两难。于是有学习者开始质疑质性研究方法所使用的"标准词汇"："在质性研究中，我感觉不存在样本这个概念，因为你并没有确定这个样本数量就开始抽样了。"同样，也有研究者认为既然不存在样本的概念，也就无所谓"总体"的概念，因为研究者无法确定研究发现和结论要推广到怎样的群体之中去。

当然,也有学习者清醒地意识到,抽样必须要与研究问题结合起来,即找到的研究对象必须能够组合起来完整地回答研究问题。这样的学习者考虑的抽样标准是与研究问题内在一致的,抛弃了首先就从基本的人口统计特征出发来选取样本的想法。例如,以下三个学习者的抽样策略比较可取。

要保证能够找到调查对象,我决定不限定样本性别均衡,也就是说,我不会为了强调调查的平等性,刻意追求三个调查对象中非要包含一个或者两个女性。

我希望他们是这样的三个人:一个是上大学前自己已经拥有计算机,对于计算机的基础知识比较了解;一个是上大学前自己没有计算机,同时从未接触过计算机,大学前对于计算机可谓一窍不通;一个是上大学前接触过计算机,但自己没有计算机,同时对于计算机的基础知识也比较薄弱。我之所以这样选择研究对象,是因为考虑到计算机系专业学习的特殊性,它对于实践操作能力的要求是比较高的,而上述大学前的既有条件对于他们适应第一年的学习生活会产生不小的影响。

之所以选择该学校,是因为它是北京的打工子弟学校中办得比较好的一个。这所学校有很多有特色的东西,如小校长制度、小先生评选、班级值日制度、食堂和校车等。

实地研究

大部分学习者使用的资料搜集方法是访谈。这种方法接近普通人日常生活交往的方式,同样夹杂着不少人与人之间微妙的心理状态,研究者感同身受,往往比较容易对这个研究环节做出深刻的反思。学习者的作业中,经常可以感受到弥漫着挫折、内疚、遗憾的情绪。我感觉无论在课堂上争辩多么激烈,都只是停留在"信奉理论"的层面,一旦他们深入实地进行研究实践,便使学习者的"使用理论"受到挑战了。果真如此的话,那么研究者必然要对自己的语言、行为、态度、情感、意志、思维以及与研究者的关系进行深刻的反思。

我自己以前有过的考研经历也在某种程度上妨碍了与对方的共情。在访谈过程中我心里总忍不住要拿自己和对方比较。虽然经常能在谈话中发现双方一些经历和想法的相似之处,但由于我是过来人,就总倾向于觉得对方比较幼稚,也许因此在不经意之中错过了许多让对

方敞开心扉的机会。

对于录音机的使用，有利的一点在于它避免了有用信息的遗漏。有些信息我当时听时可能并不太在意，但在重新听的过程中发现还有很多东西可以挖掘，而且还让我有更充分的时间关注对方的非语言信息。然而不利的地方是，对其产生依赖感，对于被访者所说内容的敏感性降低，特别是被访者讲得比较长而自己又不太熟悉时，注意力就会有所分散。

听录音的时候才发现自己居然说话结结巴巴，前言不搭后语，这也与我的思维跟不上有关。

因为我的访谈对象对于我而言是下位的，所以我在开始的时候考虑，将一些问题尽量用比较口语化的问题来表述，尽量将一些概念性的问题简单化，但是我在访谈中发现，这个问题其实是非常重要的。比如我在问到他们除了想学习数学知识之外，还希望学到什么的时候，提到是否想学数学哲学，我发现所有在场的人，都表现出比较愕然的表情，才想到这些受访者根本就不知道什么叫数学哲学，于是连忙解释了这个概念，但是我发现他们似乎出现了一点不快的表情，我想可能是这个名词让他们觉得我们的位置不平等了，于是我赶紧跳到下面的问题。

有时，他回答说，"是的"，这时，我总是担心是不是我言语之间有诱导的倾向。他这么快地回答是的，是真的表示认同还是不想分析下去的敷衍？我看到他的神情是很认真的，回答有些问题还有沉思的样子，我想他是很认真的。我又觉得我这么敏感地想着他的回答是不是"真的"，这是不是过度敏感了？有没有必要啊？

不管学习者在资料搜集过程中遇到了什么困难，当看到他们交上来的"实地笔记"时，我的注意力已经不在如何帮助他们解决这些困难，而是看他们如何看待自己遇到的困难，如何评价自己在研究过程中的表现。我相信，对于访谈、观察之中遇到的问题，经过多次练习、课堂讨论和文献阅读，学习者都能自主地或自然而然形成自己偏好的、确信的资料搜集方式，存有一定的质疑和批判倒也不是一件坏事。重要的是，他们在这个过程中慢慢养成反思的习惯，反思自己的行为、观照研究对象的情景，兼顾思考资料搜集与其他研究环节之间的关联，这是合格的质性研究者应该具备的素质。

在每一轮授课过程中，在资料搜集的环节，我总能够看到学习者聪明而又新奇的做法。例如，与研究对象通过电子邮件来回写信交流，通过 QQ 或

MSN 等聊天软件交流,通过电话交流,在 BBS 发帖子引起多人讨论等方式。还有的研究者带着笔记本电脑,一边访谈研究对象,一边用电脑记录。有的一边吃饭一边访谈,有的到湖边谈,有的在自己寝室,有的则一边走一边聊。有的感觉很成功,但有不少人却感觉很沮丧。不是环境太吵,录音听不清楚,就是录音设备坏了,自己不知道。有的被访者不同意录音,研究者遗憾的同时,暗地里似乎也感到轻松——不用整理录音带了。

几乎每次在学习者的资料搜集过程结束时,我们都要在课堂上讨论这样的问题:在线聊天记录或电子邮件到底能否当作质性研究资料?在众多的研究方法书籍中,我们甚少见到对此类实践中新出现的问题的回答。不管我同意与否,总是有学习者想去尝试各种新奇的搜集资料的办法,在信息化时代的背景下,人与人之间的交流方式也越来越多样化,网络语言充满了新的符号、简缩语和指代词,这些东西不仅仅是出现在网络交流之中,我们年轻的学习者在日常生活中也已经深受影响并真正在使用着。博客的广泛使用,号召人人都成为作家。有学习者不仅直接拿研究对象的博客文章作为研究资料,还把自己的研究反思笔记放到博客上去供人浏览。这是已经变化和正在继续变化着的时代,质性研究方法如此看重研究对象在所处的情境中发出的声音,那么作为教学者,我就不能强行将这个背景从学习者的研究过程中抹去,而是应该看他们在其中做了什么,使得什么情况发生了,浮现出了什么新的可探讨的话题。

资料整理和分析

资料整理

资料搜集过程是最令人兴奋的。考虑到后续的资料整理和资料分析的枯燥和艰辛,我刻意降低了这种过程带给学习者的兴奋程度。我要求所有的学习者在每次进入现场之后,立即就每次访谈和实地访问写出笔记(field note),包括实地访问的全过程的描述、访谈或观察的逐字腾写稿,并且依照规范的表格,填写“摘要单”,或者在实地记录的恰当位置随时写下“观察者评论(Observer's comments)”。这就要求学习者随时注意区分自己的想法(情绪、推测、理论、感想)、观察到的和被访者讲述的。并且,一定要对如何处理这些资料内心有个估计和评价。

例如,有个学习者自己创设了一些缩略语准备用于资料的初步整理。

细读录音整理文本时,我在括号中用一致的格式记下自己的一些思考。我把这些思考分成三类并赋予它们各自一个代码,包括:1)——“内”,对访谈内容的反思,主要是对受访者的回答的反思;2)——“方”,对访谈技巧和方法的反思,包括提问的方式和顺序、回应的方式等;3)——“编”,对编码的初步考虑,如果发现某个词或者短句在受访者的谈话中反复出现或者被赋予了很强烈的感情色彩,我就认为这个词或者短句可能对受访者有比较重要的意义,也是受访者对于他所看到的和感觉到的事物的一种初步概括,可以称为“本土概念”,这时,我先把它记下,作为一个可能的编码。

这个学习者按照自己设定的规范,整理了他的访谈记录。

孙立:这些活动的话,其实在具体做的时候啊,感觉到其实……不怎么轻松,因为,我想的话,这也跟您这个相关吧。比如说你是一个从农村过来的,相比较而言处于社会……下层的,(内:他谈到这些时还是有些迟疑的。)这对你的性格啊,然后各个方面都有一定的烙印吧。(内:烙印一词很是引人注目。)高中的时候我在我们那儿城里数一数二的中学,但是那个烙印不是那三年的时间就可以磨灭的,我想这一辈子都磨灭不了。(内:他对改变“烙印”似乎不抱希望。)比如说,有一种,相比较而言,比较害羞,然后,性格的话相比较而言缓和一点,比较含蓄一点,这样的话你在组织活动的时候,性格的话相比较而言内向一点的话会有一些问题。(方:这里应该追问与谁相比较,会有哪些问题。)其实,有些时候挺尴尬的,害怕那种尴尬,害怕那种……感觉,很不好。(方:应该追问哪些时候会感到尴尬,具体什么感觉。)然后,你想,组织别人的话或者跟别人去沟通的话,不敢……不敢特别主动地去表达心里所想,缺乏自信。缺乏自信这一点我想至少到现在我还是有一点,就是整个人的感觉,相比较而言,比较悲观,悲观主义者,呵呵,我乱说的,没有按照您的这个来。(内:这里出现了很多负面的词汇,如,害羞、尴尬、缺乏自信、悲观,这些都属于他说的“烙印”吗?从他自由联想的角度看,似乎答案是肯定的。需要结合下面的内容来验证。)(编:烙印。)

我:没事没事,那个无所谓。

孙立:就是说,回到组织活动的时候,也不能说是不好的方面吧,但我觉得有这些影响的话,组织活动的时候会有所表现,有时候会起一些

阻碍的作用。(方:此处应该追问,澄清有哪些阻碍的作用。另外,也应该进一步澄清,为什么有这些不轻松的感觉还是觉得四年是玩了一下。需要确认的是,他如何看待自己的大学成就?“玩了一下”是不是表达了一种成就感?)

……

我:我大一大二的时候一直到大三的时候吧,是支书,大一的一年基本也没做什么事情,一方面也是因为自己不适应,另外一方面,可能多多少少也受一些这方面因素的影响。(方:适当分享自己,似乎有助于受访者敞开心扉。)

孙立:我们大一的时候就是跑腿,大二的时候有一定的职务后才让别人跑腿,自己不用跑了,这个大一可能是一个明显的阶段,不管是适应还是……突然间视野开阔了那么多,突然间见识了那么多,不管是上层的或者是精英阶层的,一下子自己要有一个适应阶段,或者说一下子适应不了,懵了一下,环境完全是大变样吧,这种环境那么大的差距,至少在城市那么大的差距,觉得一下子不是很适应。(方:此处更好的提问可能是接着问他不适应具体是怎样的情形,又进行了哪些努力来适应;另外,再访谈第二个对象时,也应该谈些这方面的情形,因为在这种变化、转折的阶段或许更能显露出很多内在的东西。)(编:适应。)

为了让学习者在资料分析时对自己所搜集的资料有个清晰的了解,我要求学习者对每次访谈或观察做一个“摘要单”。这样不断积累研究的过程性资料,以便研究者不至于在资料分析时每次都得从阅读原始资料开始。资料分析也应该是层层递进的过程,从资料的初步整理、撰写摘要单、编码及创设编码定义单,到为资料建立一个完整的矩阵,研究者在每个步骤都应该形成文字性的研究档案,每个研究档案都是结合原始资料,在前一个研究档案的基础上形成的。这样,就能向读者展示完整而细致的资料分析过程,也能让研究者更加清楚自己的思维过程,即资料是如何分布的,资料是如何逐步浓缩和归纳的,自己是如何在资料中发现结论的,不同的结论是如何建立联系的,结论又是如何抽象到理论的。

下面是一个学习者在做“选择经济学双学位的北大本科生的学习动机和毕业取向探究”时,对其中一个访谈资料做的“接触摘要单”。

接触摘要单 2

接触人:杨盛楠　　　地点:研究对象寝室;接触日期:05/22/07

接触类型:会面访谈　　今天日期:06/05/07;填表人:韩毓

1. 此次接触的主题?

研究对象选择经双的因素和动机,动机的变化,学习经双过程中的状态,毕业时的选择和考虑,现在对经双学习的回顾和反思。

2. 此次获取的材料与概念框架图中的哪些因素相关?

选择的动机:坚持不放弃的原因。选择的动机和学习的动机保持一致。

学习经双过程中的状态:如何安排经双的学习及学习策略,经双在她的本科生活中占据重要的地位,虽然她对经双一直"投入不多",不喜欢经双。经双的学习很有压力,也有过痛苦的时候,但是这些都在她可以承受的范围之内。

毕业的选择:可以是一个保研考虑的方向,虽然最后没有选择与经济相关的专业,但曾经也考虑过。

试错也是一种结果。

3. 研究对象关键词

"敏感性","生存状态"。

4. 形成了哪些新的假设/思考/预感?

无论模糊或者清晰,经双是她整个职业规划中的一部分,考虑得比较长远。

对自己要求比较高,认为自己与同学相比,经双学得不好,但这也是严格要求自己的心理的反面表现。

她是个实用主义者。她很现实,她看待的未来是在自己的掌控之内的短期的未来。同时也验证了她在开始说到的她来自一个正统的家庭。

与滕比较,她作为女性的成就动机较低(目前这是我的一个推测,有待进一步材料分析之后再做结论)。

5. 下次访谈时需要注意的问题

这次我主要顺着研究对象的思路往前推进,但是很不幸的是,第二次我改变了策略,想引导被访者说出更多自己内心的感受,却发现第二个对象十分健谈,经常对问题中出现的词句做根本的阐释,譬如我问到她的经双学习有没有耽误本专业学习时,她用了半分钟来举例解释什么叫做"耽误",然后才说到跟我的问题有关的回答,看起来像是"跑题"。所以,同样的一些问题,第二次的访谈录音持续了 49 分钟,文字整理稿多达 8 千多字,比第一个对象多了十多分钟,文字稿多了近 4 千字。我现在还不能完全确认这些"跑题"是不是完全没有作用,所以对她的第二次访谈我需要必要的引导并控制她的发言。

她对我的研究意图还不是很清晰,没有理解我要的是她的真实观点和感受,而只是用非常理性的话语来表达自己的感受。这就涉及资料准确性的问题,之后的访

谈需要注意这一点。

资料分析

资料的逐字誊写记录和撰写摘要单,是资料分析的基础性步骤。下一步就是对资料编码,这要求研究者既要带着研究问题,又要悬置研究问题,逐字逐句阅读实地笔记,通过编码呈现出资料浮现的主题和关键词,也要通过编码检视研究问题是否恰当。这是研究者与研究对象深层次的对话,也是研究者的研究设计与原始资料之间的互动。与搜集资料不同的是,在对研究对象进行访谈或观察时,研究者是相对被动的,因为我们是以"局外人"的身份进入研究实地,我们要尊重甚至遵从研究对象。但是在资料分析阶段,研究对象的实体已经退场,进入了完全由研究者掌控的过程,原先被研究者强行"悬置"的前设、偏好等都要重新浮现出来,参与资料分析的过程,所以我们要警惕在剪裁原始资料时,自己完全被自己的预设框架所俘虏。尽管研究方法的规范要求如此,但是研究者在资料分析时需要经常打"肚里官司",不断询问"相信我自己,还是相信研究对象的?"虽然研究对象不在眼前,但是无形中的较量和博弈却很激烈。

首先,研究者必须对资料进行编码。根据 Matthew B. Miles 和 A. Michael Huberman 的《质性资料的分析:方法与实践》①一书的要求,我让学习者采用"分子式编码",即在一个码号内显示编码的不同层级及其内涵。如一个学习者针对关于"农村背景对他们意味着什么——基于两位农村大学生的个案研究"的主题,对他所搜集的资料做了如下的编码表(见表 6-1)。

表 6-1 编码表

一级编码	二级编码	三级编码
城乡	城乡-孙立	城乡-孙立-差距
		城乡-孙立-平等
	城乡-张闻	城乡-张闻-差距
		城乡-张闻-平等
自我	自我-孙立	自我-孙立-烙印
		自我-孙立-犹豫
		自我-孙立-安全感
		自我-孙立-自尊
		自我-孙立-说话
		自我-孙立-节俭

① 本书简体中文版已由重庆大学出版社出版。

续表

一级编码	二级编码	三级编码
		自我-孙立-占有欲
		自我-孙立-大男子
	自我-张闻	自我-张闻-朴素
		自我-张闻-性格
其他	其他-孙立	其他-孙立-一般
		其他-孙立-个别
		其他-孙立-男生
		其他-孙立-女生
	其他-张闻	其他-张闻-一般
他人	他人-孙立	他人-孙立-润滑剂
		他人-孙立-看法
	他人-张闻	他人-张闻-看法
		他人-张闻-无所求
认知	认知-孙立	认知-孙立-影响
		认知-孙立-意识
		认知-孙立-加深
	认知-张闻	认知-张闻-影响
		认知-张闻-意识
感觉	感觉-孙立	感觉-孙立-尴尬
		感觉-孙立-压力
		感觉-孙立-悲观
		感觉-孙立-不爽
		感觉-孙立-豪情
		感觉-孙立-变化
	感觉-张闻	感觉-张闻-无力
		感觉-张闻-体验
		感觉-张闻-压力
		感觉-张闻-变化
行动	行动-孙立	行动-孙立-适应
		行动-孙立-奋斗
		行动-孙立-靠自己
		行动-孙立-改
	行动-张闻	行动-张闻-不辩论
		行动-张闻-保留
		行动-张闻-学习
朋友	朋友-孙立	朋友-孙立-大学
		朋友-孙立-高中
	朋友-张闻	朋友-张闻-大学
大学	大学-孙立	大学-孙立
	大学-张闻	大学-张闻

为了使研究者根据编码表对多份原始资料进行编码时,对同一个码号使用的是同一个标准和相同的内涵,所以,研究者还有必要做一个"代码定义单",即给出每个编码的操作性定义。

这个学习者给出的代码定义单如下(见表6-2)。

表6-2 代码定义单

三级编码	编码定义
城乡-孙立-差距	孙立对城乡之间存在差距的表述
城乡-孙立-平等	孙立对城乡之间有某种平等的表述
城乡-张闻-差距	张闻对城乡之间存在差距的表述
城乡-张闻-平等	张闻对城乡之间有某种平等的表述
自我-孙立-烙印	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景带给他某种"烙印"
自我-孙立-犹豫	孙立与下面这种看法相关的表述:他"犹豫"
自我-孙立-安全感	孙立与下面这种看法相关的表述:他喜欢"安全感"
自我-孙立-自尊	孙立与下面这种看法相关的表述:他"自尊心也比较强"
自我-孙立-说话	孙立与下面这种看法相关的表述:他"不太喜欢在公众场合说话"
自我-孙立-节俭	孙立与下面这种看法相关的表述:他比较节俭
自我-孙立-占有欲	孙立与下面这种看法相关的表述:他"占有欲比较强"
自我-孙立-大男子	孙立与下面这种看法相关的表述:他"大男子主义比较强"
自我-张闻-朴素	张闻与下面这种看法相关的表述:他"生活会很朴素"
自我-张闻-性格	张闻与下面这种情况相关的表述:用"性格"来概括、解释他某一方面的表现
其他-孙立-一般	孙立对其他一般农村大学生的观察
其他-孙立-个别	孙立对其他个别农村大学生的观察
其他-孙立-男生	孙立对其他农村男大学生的观察
其他-孙立-女生	孙立对农村女大学生的观察
其他-张闻-一般	张闻对其他一般农村大学生的观察
他人-孙立-润滑剂	孙立与下面这种看法相关的表述:他有某种"润滑剂"的作用,可以缓和人际紧张关系
他人-孙立-看法	孙立与下面这种看法相关的表述:他不在乎别人对他农村背景的看法
他人-张闻-看法	张闻与下面这种看法相关的表述:他不在乎别人对他农村背景的看法
他人-张闻-无所求	张闻与下面这种看法相关的表述:他对别人"无所求"
认知-孙立-影响	孙立对农村背景带给他的影响的认知
认知-孙立-意识	孙立与下面这个方面相关的表述:在什么时候或在多大程度上意识到他的农村背景
认知-孙立-加深	孙立与下面这种看法相关的表述:他对农村背景的认识"逐渐加深"
认知-张闻-影响	张闻对农村背景带给他的影响的认知
认知-张闻-意识	张闻与下面这个方面相关的表述:在什么时候或在多大程度上意识到他的农村背景
感觉-孙立-尴尬	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"尴尬"

续表

三级编码	编码定义
感觉-孙立-压力	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"压力"
感觉-孙立-悲观	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"悲观"
感觉-孙立-不爽	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"不爽"
感觉-孙立-豪情	孙立与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"豪情万丈"
感觉-孙立-变化	孙立对农村背景的感觉的变化
感觉-张闻-无力	张闻与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"无力"
感觉-张闻-体验	张闻与下面这种看法相关的表述:农村背景让他"多了一种人生体验"
感觉-张闻-压力	张闻与下面这种看法相关的表述:农村背景让他感觉到"压力"
感觉-张闻-变化	张闻对农村背景的感觉的变化
行动-孙立-适应	孙立关于他努力"适应"的表述
行动-孙立-奋斗	孙立关于他"奋斗"的表述
行动-孙立-靠自己	孙立关于"靠自己"的表述
行动-孙立-改	孙立关于改变农村背景带给他的性格影响的表述
行动-张闻-不辩论	张闻关于他"一直没有为农村辩论"的表述
行动-张闻-保留	张闻关于他选择"保留这些原来的痕迹"的表述
行动-张闻-学习	张闻关于他在当村官的村子学习农村发展经验的表述
朋友-孙立-大学	孙立关于他在大学期间新交的朋友的表述
朋友-孙立-高中	孙立关于他在高中时结识的朋友的表述
朋友-张闻-大学	张闻关于他在大学期间新交的朋友的表述
大学-孙立	孙立的大学生活
大学-张闻	张闻的大学生活

根据码号和代码定义单,研究者便能裁剪原始资料,按照主题将原始资料中的内容组成一个有结构的矩阵,形成资料汇总表(见表6-3)。

进而,研究者带着自己的理解和掌握的相关理论,对资料汇总表的每个格子进行了"重写",形成了"资料矩阵表"(见表6-4),这就是对资料的诠释过程。这也是我对每个学习者最为明确且不可商量的要求:他们必须交至少一份资料矩阵表。我们可以从这个研究者细致的阐释中,看到他完整的思维过程。

如果研究者能够这样一步步地整理和归纳资料,那么得出坚实而稳定的结论就不难了。质性资料分析过程就像一个"漏斗",从很宽泛的开口不断收敛,最后获得研究结论。但是,研究发现或结论与资料的距离较近,属于"低层理论",与研究主题所在的学术领域的一般理论还存在层次上的距离,因此研究者获得结论后,往往还会觉得自己无法与已有的理论进行对话,甚至有些研究者认为自己不过是重述了一遍研究资料而已。

表6-3 “农村背景对他们意味着什么——基于两位农村大学生的个案研究”资料汇总表

		孙立	张闻
对城市和乡村的看法	城乡差距	“城市比农村好,大城市比中小城市好”;“比如说你是一个从农村过来的,相比较而言处于社会……下层的”;与北京同学相比,“背井离乡”;见识上有差距;“大一上学期吧,在衣着上、谈吐上,我觉得是有点差距,有点不太自信”;穿着上“差距也没那么大其实”,“说改就改的”;买房子时缺少家里支持	城乡之间即使有时表面上存在着机会平等,但事实上存在着普遍的不平等,体现为城里人“根子”硬(有着优势的基础),生活条件和社会福利好;这种不平等的真正原因在于“城里人在聚敛乡下人的财富”,但是城市人会采取欺骗的手段掩盖这个原因;组建家庭时压力更大;推断北京京郊需要用拨款防止城乡差距引起动乱
	改变差距的可能	“这是没办法,整个大环境就是这样”	“现实改变不了”;“中国人迷信西方,乡村迷信城里,这种迷信……这种迷信好像没法子打破”;农民孩子通过教育也不能改变这种不平等;“平等很难”;“平等和不平等是最难差别的”;“每个人都是在大社会里面,作用真的很小”;“社会不平等很难改变的”
	城乡平等	“至少在人格上来说的话,大家全都是平等的”;“生活方式、生活习惯上还是有一些差距,差别,不能说差距”	城乡不同的生活习惯和思想是由不同的生活环境造成的,“没什么比较性”;城乡有不同的感情表达手段,但“没什么区别,都是工具”;“一个纯粹的人,在这个意义上我认为他们是平等的”;“城市中心论”;“一切都是以城市人判断,都是按照城市的标准作为最高判断”;“中国人迷信西方,乡村迷信城里”

对自身性格的描述	认为属于农村背景的影响	难以改变的"烙印":"害羞""缓和""含蓄""缺乏自信""悲观" 改变效果较好的:"内向" 认为能改变但还没有改变的:不善于在公共场合发言。 其他:节省,"金钱上可能稍微把得紧一点","有时候有点小气";"占有欲比较强,大男子主义比较强";"有一点小自卑,呵呵,自尊心也比较强"。"虽然大多数人都是风险规避,但是我们是特别属于那种人,不愿意那么做"	朴素:"就像一些平常的东西就可以了"
	不清楚是否农村背景的影响	"面临重大决策的时候,总是有点犹豫,前怕狼后怕虎的,总是觉得稳妥点好"	"我是一个很粗大条的人";因为"性格的原因",故意地和同学保持一定距离
	认为不是农村背景的影响		"性格不太爱好说话",觉得普通人说话"讲究的就是争强好胜",认为因为这个性格所以没被问到时不会主动谈到自己的农村背景,也因为这个所以和同学交往不多

续表

		孙立	张闻
对自己与他人相处情况的描述	认为属于农村背景的影响	“我觉得我们这种背景的人会比较细腻一点,往不好的方面说可以说是多愁善感,往好的方面来说就是比较细心”;“这是我们一个优点吧,也就是说,比较细腻一点,懂得去体贴别人”;“至少我们这种人不会成为冲突的对立面,相当于一个润滑剂的作用”;“觉得自己还是属于那种始终把自己放得比较低的,不能说卑微的,但是不是那种特别自负的人,这样的话就是比较容易缓和一下”	“我这个农村过来的,特别看重最好不要落人情”。
	未指出与农村背景的直接关系	“我不是太喜欢强势的人、强势的事情、强势的姿态,我喜欢很含蓄的”;原因:①农村背景使他有点自我保护,②觉得平等双方交流不应该表现出强势;影响:不喜欢辩论和演讲	“就是对他们无所求,就是无所求嘛,就是有话说话,没话拉倒,走吧”
	他人如何看自己的农村背景	“在大学阶段的话,这个其实还好,同学之间的话,也没啥差别吧”;不在乎同事怎么看	“我本身对农村背景是不大在意的,不大在意别人的看法,除了有时候考虑将来的问题,就是存在一种压力”;“我没大关注这些”;“怜悯”那些歧视农村背景的人,认为他们不懂“最根本的道理”

对自己农村背景的认知	对农村背景影响的认知	认识到了农村背景对自己性格的许多影响，意识到一些阻碍作用，比如，“组织活动的时候会有所表现，有时候会起一些阻碍的作用”，也意识到了一些积极作用，比如，“这是我们一个优点吧，也就是说，比较细腻一点，懂得去体贴别人”	似乎没太注意农村背景和自己性格之间的联系；但也会在计划未来发展方向时考虑到家里的压力
	对农村背景影响的认知的变化	逐渐加深：从刚上大学时体会到的见识、语言上的“表象”上的差距，到在社会上体会到“比较现实的一些劣势”	
	特别意识到自己的农村背景的时候	“主要是现实的考虑，别的没有，别的因为没影响”	“那就是花钱的时候吧，囊中羞涩，呵呵，其他方面应该就很少了”

续表

		孙立	张闻
对自己农村背景的感觉	悲观	与城里人差距的现实难以改变,“好是这样,不好也就这样,何况我不会不好到那个层次,那就无所谓了”;“无赖以后有点洒脱了”;选择:“人嘛,就是要在现实中……无奈的现实中找一条路”;“对所有的事情,判断上、预期上有那种稍微低一些的感觉”;“争取在预期上多层次化,立体化”;结果:“有那种踏实的感觉”	与城里人差距的现实难以改变,“有时候会感觉到很无力,很无力”,“你可以改变你自己,但是你的家庭……”
	不爽	“那现实是这样的,有时候觉得很不爽,很不公平吧”	
	尴尬	“比如说,你碰到一个场合说这个是尴尬的,没办法说,心里觉得很尴尬”	
	压力	“感觉到压力很大”;“没有他们那么潇洒”	“有时候考虑将来的问题,就是存在一种压力”;“比如考虑将来的时候,就会考虑到,哎呀,我家庭……家里有负担啊什么的”
	积极感觉	成就感:“你就靠自己,不能再靠父母了,不像城里的孩子,所以说这样一想的话又有点那种豪情万丈的感觉”	人生体验多:“从农村走向城市的话,多了一种人生体验”
	自大学以来的感觉变化	“现象上”的差别引起一点不太自信——“经常参加活动”,“你这个环境就会改变你这个人,让你跟你生活的环境就符合起来了”,“觉得也慢慢地合拍了,感觉挺好的”——大四考虑比较大的现实问题时“又会出现这种问题”;“整天要考虑自己和环境相比较而言的不好的一点,要改造它”——“改造的过程中还要相适应,相适应呢要学会享受一点,潇洒一点”	“我本身对农村背景是不大在意的,不大在意别人的看法,除了有时候考虑将来的问题,就是存在一种压力,其他的基本上没什么变化”;“在社会里面混,才发现自己真的很渺小”

城乡背景下的选择与行动	奋斗	“这个改变不了，那么就改变自己、充实自己”；“人嘛，就是要在现实中……无奈的现实中找一条路”；“费力地往上走”	
	适应	“慢慢地自己去适应”，“适应就是自己看的、见的、参与的东西慢慢地多了，然后整个大环境也是，这个因素很复杂的”；“改造的过程中还要相适应，相适应呢要学会享受一点，潇洒一点”	
	靠自己	“现在的话，你就靠自己，不能再靠父母了”；“无奈的情况下一种积极的解脱”	
	如何处理农村背景在性格上的影响	通过做学生工作，自觉努力改变农村背景对性格的一些影响，如“内向”，效果较好；对于另外一些特点，如不喜欢在公共场合说话，“没有主动去改”，“有机会，但是没有勇气吧”	不想改变农村背景带来的“朴素”
	替农村辩护	大一大二时在网上论坛上与贬低农民的人辩驳	“这种道理能懂的人真是太少了，很少”；“我一直没有为农村辩论的问题，一来是没有机会，二来……也不屑于这样”
	学习农村发展经验		在北京京郊当村官“希望能学习一下”，“如果真的看出来什么的话，可能会写本书啊什么的”

续表

		孙立	张闻
对其他农村大学生的观察	一般观察	“压力也大一点”;“造就了一批比较害羞的学生”	因为家庭负担相对城里人重,所以在考虑未来和组建家庭等问题时“不自信是会有的”,但“不是说性格上或能力上不自信”
	农村男生	“男生好多了,农村城市的,感觉大家都挺好的,都能放得开”。班里其他几个农村男生,至少从表面上看起来不受农村背景的负面影响,“可能也会节省一点,然后有时候会表现得更活跃一点,不那么懒散,更积极一点”,“积极的话就是对自己还是有设想的……时间上也控制得比较得力”	
	农村女生	农村女生在害羞、内向、自我保护、自尊心强、自卑、害怕交往、压力大等方面表现得更明显;“当然也有好处,爱学习,努力,踏实”	
	特殊现象	“但是也有一批人,因为是农村出身,压力大,相比较而言功利一点”;有人思想“偏左”;有人“外向得不得了”;有一个女生社会公益活动做得特别多	

朋友	总体上觉得大学交的朋友不如高中时的近："能算那种知己类型的，还是我们高中几个一起上来的同学"，"北大这边上来的除了我之外还有五个"，"就我们一个班里面"；"大学阶段交的朋友的话，觉得大家还是稍微远了一点"；大学同学"感觉到没有那么贴心，然后在关键时候，相比较而言还是高中同学更好一点"；大学同学"大家之间那种感情其实还是很不错的。相比较社会上来说的话"；可能的原因："不管是什么背景的人，大家一起聊的时候，都觉得大学阶段这个朋友的话，比高中阶段要远一些"；"可能因为年纪也大了，大家在交往过程中的话会主动地保护自己，这一保护的话距离就出来了"；"大家本来就是南方北方啊有很大的差异，然后又加上个性差异"；"一个时间长一些吧，另外，我们高中同学的话，谈得来的，上来的这几个，大部分都是农村出身，觉得相互之间帮忙的话比较慷慨一些"	"大学阶段最大的经验就是你可以把别人当朋友，但你不能要求别人也把你当朋友"；"发现大家冲突的地方比较多，都是保持一定的距离吧，就是说大家和和气气的，或者真心为朋友付出的话……还是把心留给自己吧"；"玩的时候可以一起去玩"，"不能当成感情上的，事业上可能还会依赖"；"交朋友的话大部分都是交保持一定距离的朋友"；"没啥朋友似乎也能过得下去"；交普通朋友方面，"农村背景没什么影响，关键是我性格的原因"；因为农村背景，"感觉没资本"，没交女朋友

续表

		孙立	张闻
大学生活	总体	“其实是玩了四年”;“相比较而言的话我大一、大二是比较活跃的”,“相比较而言大三大四是设想自己未来的阶段,相比较而言是比较平静的”;自认为属于系里同学的“主流”类型;想要改进的,一是及早规划事业、找实习,二是交女朋友	“像大学经历的话,感觉过得挺平淡的”,“但是说平淡应该说不是那种有遗憾的平淡,就是说很淡然的那种平淡”;除了学习之外,“喜欢散步啊,骑车乱逛”,范围似乎主要是在学校里面,主要是一个人玩;“寒暑假的时候大部分时间我都在家里吧”
	学习	社会工作“的确对成绩有些影响”,成绩中等,是自觉的选择,“不想把自己局限在将来只是做学问”,“尽量地给自己打好一个可以往不同路上走的基础”。读了经济学双学位	学习成绩在班里中下等,对成绩“不大在意”,“考前懒得背”;不太喜欢自己的专业,觉得有点烦琐,觉得“干不了这个,性格不符合”
	获奖	获奖相对较多	获奖“很少”
	社会工作	“活跃的方面表现在学生工作上,社团活动上都是比较活跃的”;组织了班里、社团里、系里、学校团委里挺多活动,明显多于班里大多数其他同学	不喜欢参加社团之类活动,觉得那个“并不符合自己的性格,感觉不到什么快乐”
	兼职	做过一些兼职,如家教和公司的业务员,但认为应该在大二大三时找个实习做	做过一段时间家教

表 6-4 “农村背景对他们意味着什么——基于两位农村大学生的个案研究”资料矩阵表

		孙立	张闻	共同点
对城市和乡村的看法	城乡差距	农村相比于城市有现实的差距;农村同学在见识等方面与城市同学有差距,不难改变,但买房子等事情上体现的现实差距难以改变	城市人的“欺骗”、表面的机会平等掩盖了事实上普遍存在的城乡之间的不平等,体现在城里人“根子”硬(有着优势的基础)、生活条件和社会福利好;农村大学生组建家庭时压力更大	城乡存在差距
	改变差距	无可能	无可能	改变差距无可能
	城乡平等	人格平等	人格平等;不同的生活习惯由生活环境形成,无高低之分。社会价值体系中城市高于乡村,“城市中心论”,这是一种“迷信”	人格平等
对自身性格的描述	认为属于农村背景的影响	难以改变的“烙印”:“害羞”“缓和”“含蓄”“缺乏自信”“悲观”		
		改变效果较好的:“内向”		
		认为能改变但还没有改变的:不善于在公共场合发言		
		其他:节省,“有时候有点小气”;“占有欲比较强,大男子主义比较强”;“有一点小自卑,呵呵,自尊心也比较强”;风险规避	朴素:“就像一些平常的东西就可以了”	
	未指出与农村背景的直接关系	优柔寡断	“我是一个很粗大条的人”;“性格不太爱好说话”,觉得普通人说话“讲究的就是争强好胜”	

续表

		孙立	张闻	共同点
对自己与他人相处情况的描述	认为属于农村背景的影响	细心、体贴别人;把自己放得比较低,容易缓和紧张关系,“相当于一个润滑剂的作用”	“我这个农村过来的,特别看重最好不要落人情”	
	未指出与农村背景的直接关系	不喜欢强势,认为这部分受农村背景影响,也受其对人际关系看法的影响	对别人“无所求”	
	他人如何看自己的农村背景	同学之间无歧视;不在乎同事的看法	“不大在意别人的看法”	不在乎别人对自己农村背景的看法
对自己农村背景的认知	对农村背景影响的认知	认识到农村背景对自己性格上的一些正面和负面的影响	似乎没太注意农村背景和自己性格之间的联系;但也会在计划未来发展方向时考虑到家里的压力	
	对农村背景影响的认知的变化	逐渐加深:从刚上大学时体会到的见识、语言上的“表象”上的差距,到在社会上体会到“比较现实的一些劣势”		
	特别意识到自己的农村背景的时候	“主要是现实的考虑,别的没有,别的因为没影响”	“那就是花钱的时候吧,囊中羞涩,呵呵,其他方面应该就很少了”	在“现实”“钱”上感到农村背景

对自己农村背景的感觉	感觉	悲观:现实差距难以改变,将预期降低或多层次化;“很不爽,很不公平吧”;在一些经济问题上感到“尴尬”“压力很大”;只能“靠自己”,但也会因此“豪情万丈”	现实差距难以改变,家庭负担重,“很无力”,“就是存在一种压力”;但也觉得从农村走向城市比城里人多了一种人生体验	差距难以改变;经济压力;有积极感觉
	自大学以来的感觉变化	刚上大学时不太自信——慢慢适应、合拍——大四考虑到一些现实问题时担忧;单纯改造自身处境——“改造的过程中还要相适应,相适应呢要学会享受一点,潇洒一点”	“我本身对农村背景是不大在意的,不大在意别人的看法,除了有时候考虑将来的问题,就是存在一种压力,其他的基本上没什么变化”;“在社会里面混,才发现自己真的很渺小”	
城乡背景下的选择与行动	改变自身	“费力地往上走”,奋斗,“自己去适应”;“靠自己”		
	农村背景在性格上的影响	自觉努力改变了一些负面影响,如“内向”;其他有些方面缺乏勇气没改,如不喜欢在公共场合发言	不想改变农村背景带来的“朴素”	
	为农村所做	大一大二时在网上论坛上与贬低农民的人辩驳	不屑于反驳贬低农村的人;当村官学习北京农村发展经验	

续表

		孙立	张闻	共同点
对其他农村大学生的观察	一般观察	压力大,害羞	家庭负担重,所以在考虑未来和组建家庭等问题时“不自信是会有的”,但“不是说性格上或能力上不自信”	家庭负担重
	农村男生	节省;更活跃;积极,不懒散;放得开,至少表面上没受农村背景负面影响		
	农村女生	在害羞、内向、自我保护、自尊心强、自卑、害怕交往、压力大等方面表现得更明显;“当然也有好处,爱学习,努力,踏实”		
	特殊现象	个别人功利或者偏左或者“外向得不得了”		
朋友		交往较广;大学新交的朋友感觉不如高中一个学校一起上来的同学“贴心”,但比起社会上来,“大家之间那种感情其实还是很不错的”;不认为这是农村背景的影响,是由南北方差异、年龄增长等因素引起的	与同学“保持一定的距离”,“把心留给自己”;“没啥朋友似乎也能过得下去”;交普通朋友方面,“农村背景没什么影响,关键是我性格的原因”;因为农村背景,“感觉没资本”,没交女朋友	

大学生活	总体	“其实是玩了四年”;前两年“活跃”,社会工作较多,后两年“平静”。自认为属于“主流”	平淡,但不遗憾;除了学习之外,“喜欢散步啊,骑车乱逛”,主要是一个人玩;寒暑假大部分在家
	学习	成绩中等,受到社会工作一些影响,但是自觉的选择	成绩中下等,“不大在意”,“考前懒得背”;不太喜欢自己的专业,有点烦琐,“干不了这个,性格不符合”
	获奖	多于班里其他同学	获奖“很少”
	社会工作	活跃,担任多种职务并组织活动	不喜欢参加,觉得那个“并不符合自己的性格”
	兼职	做过一些兼职,如家教和公司的业务员,但认为应该在大二大三时找个实习做	做过一段时间家教

通过对资料的不断聚敛和归纳,得到研究发现或结论后,研究者还需要再次确认研究问题所在的研究领域中与之相关的理论,并且借助这些理论作为理论抽象的工具,将研究结论提升到中层理论的层次。这就是在"前人理论""研究者自己的理论"和"资料呈现的结论"之间进行关联和对话的过程。这样我们就能顺理成章地讨论自己的研究对知识领域的贡献,研究便也能超越少数几个研究对象的经验范畴而获得理论上的一般性。

遗憾的是,我从学习者的资料分析作业中看到了扎实的资料归纳过程,但也许是由于研究问题尚未归位到合适的学术领域之中去,因而没有看到已有的一般性的理论对研究的作用和影响,也就没有我最为期待的"中层理论"的出现。

例如,学习者在"农村背景对他们意味着什么——基于两位农村大学生的个案研究"中,结论如下:

> 农村背景对他们意味着什么?这是本研究提出的研究问题。必须说明,由于本研究缺乏城市大学生的资料作为对照,所以至多只能提示研究对象的农村背景和他们感受到的各种"意义"之间的相关关系,而不能推断说这些"意义"是由他们的农村背景造成的。认识到本研究的这种局限后,只能把下面对于研究问题的回答看作是一个粗放的尝试。
>
> 对于孙立和张闻而言,农村背景意味着很多:在感受到城乡差距的大背景下更切实的感受是家庭弱势,也就是相比于城市同学,家庭经济负担比较重,家庭经济支持比较低;虽然他们认为家庭弱势并不影响人格平等,但随着年龄的增加和更多的需要考虑的"现实"问题,家庭弱势确实给他们带来了很多消极的感觉,比如孙立的"悲观"、"尴尬",张闻的"无力"、"渺小"。面对这些,他们有意或者无意地去转换视角,去发现农村背景带来的独特的人生体验。这种感觉上的"补偿机制"使得他们能够在感受到城乡的巨大差距后,仍然获得某种平和感觉,继续生活。或许,只有看到各个维度之间这种相互关联的整体性和综合作用的动态性,我们才能更好地倾听与感知农村背景对他们意味着什么。

在这里,该研究者又徘徊在量化研究和质性研究两种范式之间,他希望能够找到"对照组"——来自城市的大学生,从而获得对研究结论的肯定和确信。对研究结论的进一步提升——尽管我们已经在"资料矩阵表"中看到了一些倾向——就此嘎然而止。研究者自己也意识到了这一点,正如他在"研究反思与感受"部分提到的:

需要结合文献提升理论。本研究从材料中总结出来的“补偿机制”可以看作一种理论提升的尝试，但因为缺少更多的相关理论基础，没能与某种大的理论传统的脉络建立起联系。这需要结合更多的文献阅读来改进。

在质性研究报告中，我们经常可以看到并列的几条结论，如果随意调换结论的顺序，基本上不会影响读者对结论的理解。也许是急于让学习者从搜集资料的热情中拔出来，以免他们在做结论时情不自禁地从原始资料中挑出几句研究对象所说的典型句子作为研究结论，所以我在给学习者提供作业指南时明确地强调，我最不欣赏的就是结论都是一条一条的，几条结论之间没有什么必然的联系。我要求学习者必须把结论之间的关联找出来，并且最好能够画出一个图。这样就将结论“立体化”，使得结论具有了“结构”。如果要看这个结论的结构是否扎实，还得看结构的每个关键部位所对应的资料和证据（evidence）是否充分。而且，将结论立体化，其实是给了研究者自己一个机会，那就是将结论抽象到更高一个层次上去，从而使研究获得更广更深的推广空间。

研究的价值和意义

我一般不要求学习者在研究计划中叙述研究意义，我也不喜欢研究者将自己的研究问题在意义上进行自下而上或者自上而下的扩张。在我看来，一个研究，只要对于国家、民族、社会、单位、家庭、个人中的任何一个有意义，就够了。我相信学习者在研究选题时一定找到了对于某一组织、群体或个体的价值和意义。只不过，他们要做的是，在撰写研究报告时，视阅读者来决定是否要加上这一部分而已。

这只是写作上的要求，但是研究者还是应该随时考虑自己研究的价值和意义。由于质性研究只能针对极少数的研究对象，因此如果研究不能在纵深方向获得结论、中层理论甚至一般理论或宏大理论，那么研究者和读者都会倾向于从代表性或研究涉及的面来判断研究的价值。因此，关键还是研究者能从对有限的几个研究对象的深入剖析中给读者呈现出足够的知识。正如医生的医术一样，我们不能认为一个解剖了十具尸体的医生一定会比只解剖了两具尸体的医生医术高明。从少数个体身上获得的经验和知

识也可以比多数人的见闻来得深刻。只要能遵从研究的规范,合乎逻辑地从实证资料逐步归纳或推演,获得一般性的知识或理论,那么研究就能充满价值和意义。这样的研究,从广义的"科学"的涵义来理解,也是"科学的",是可以进行理论移植(transferable)的。

对于如何让质性研究者不需要在每个研究中都脱离研究内容而反复讨论自己研究的"推广性""科学性"等问题,我认为,研究者应该从进入研究现场的"有意识的白板"状态中解脱出来,在做结论时思考一下自己的研究对所在知识领域的贡献。试想,如果每个研究都退回到生活最为白描的面貌,呈现给读者的是大量的未经裁剪、编排和阐释的资料,那么前人研究和自己研究的价值体现在哪里?研究如果不在学科领域内承上启下,那么知识也就无从积累。知识的大厦永远都处于第一层砖的高度。也许我们打了无数地基,但是没有盖成一栋房子。所以,质性研究还是得遵循一般研究的传统和规范,在严格的文献述评的基础上,结合自己对研究现场的考察,提升结论,抽象理论,深入地推动人们对这个世界的理解。

致　谢

本文引用了2005年、2006年和2007年在北京大学教育学院修习我任教的"质性教育研究方法"课程的学生的作业,也受益于在教学过程中与他们的课堂讨论和邮件交流。特别是他们每次交来的作业,既给了我无限的思考素材和灵感,也让我保持了对这门课程教学的热情和不让自己倦怠的动力。谨在此表示诚挚的谢意!同时,特别向文中引用了他们作业中文字的同学表示感谢:王学举、边国英、李娟、刘嫚、陈彦、韩聿琳、欧阳白晓、张玉杰、周丽红、陈祎玮、秦琳、高瑜珊、杨丹、侯锦芳、罗康、吴本文。文中引用的文字来自这些研究者个人独立研究的成果,由于引用的文字涉及他们的研究对象,所以我不能在每个引用的地方给出具体的研究者姓名。文中的引用不是要对这些作业进行公开的评判,而且它们是这些研究者作为初学者的成长过程的见证,我很珍视,但是为了说明问题,我还是得明确地将不足指出来。

[参考文献]

[1] Maxwell, A. J. (2006). Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars Before Researchrs". *Educational Researcher*. Dec. 2006; 29.

7 从整体—内容视角分析教师叙事

◆ 王红艳（北京大学）

叙事与叙事分析

“叙事”是人类基本的生存方式和表达方式，叙事取向重视人的情感、体验和主观诠释，叙事内容再现了叙事者的世界观，是其信念、思想、意图所构建的真实（利布里奇，2008）。目前，这种研究方法已引起了广泛的关注，并被逐渐运用于教师的教育教学经验研究中。教育叙事研究是教师了解教育并向别人讲述其所了解的教育的最重要的途径之一。教师叙事既是人文的也是建构的，它尊重教师的声音，让教师寻回自己作为一位反思性实践者的权利和能力。而对于教育研究者而言，做教师实际生活的叙事研究，无疑是进入了一个极富人文关怀和情感魅力的领域。通过叙述者展现他们生活和亲身经历的口头叙述和故事，研究者得以了解他们的内心世界，能够捕捉他们外显行为中透露出的实践智慧。这个世界本身是不会说故事的，而人类可以。个人在他的叙说里，建构过去的经验和行动，宣称他的认同，形塑他的生命，叙事就是一种再呈现，一种诠释性行为，反过来也需要被诠释。而我们作为研究者接近这些叙事的时候，不可能没有自己的假设和角度，我们对资料的分析其实也是一种自我的再呈现。

在叙事研究中，对叙事资料的分析主要从下面两个独立维度进行：整体与部分，内容与形式（利布里奇，2008）。第一个维度中，整体式分析法将个体的叙事作为一个整体，其中任何一个部分都必须在原整体背景下进行分析和解释；部分式分析法则是将叙事的某些内容单独抽取出来加以研究分析。当研究者的主要兴趣在于某一群人共有的问题或现象时，可能会采用部分式分析法；而研究目的在于探究个人作为一个整体的发展状况时，则适

合运用整体性方法。第二个维度是内容与形式,简言之,内容就是外显的“故事说了什么”,发生了什么事情、涉及什么人、事件的前因后果等;形式则是“怎么说”,如故事的布局结构、事件发生及讲述的顺序、故事引发的情感、叙述的风格及所使用的隐喻或词语(如被动和主动语态),涉及较为隐蔽但更深层次的东西。相对而言,故事的内容通常更明显和更容易被直接把握,而其形式方面更不易受影响或被操控,所以,就某些研究目的而言,形式分析有其独特优势。根据这两个维度,便可以组合出四种叙事分析的方法:整体—内容分析、整体—形式分析、部分—内容分析、部分—形式分析。每一种分析方法都各有其优势与适合的研究目的。本文仅对整体—内容分析法做详细的介绍,并辅以案例,即分析一位教师的叙事。

整体—内容分析

整体—内容分析基于个体完整的生活故事之上,聚焦于所描述的内容,而如果要利用故事的个别部分时,比如叙事的开端或结尾,研究者会参照其余部分所展现的内容,或者把这些个别部分放在故事的整体脉络下,分析其意义。整体—内容分析的关键在于寻找故事中反复出现的主题,这些主题最能体现叙述者的性格特征。研究者要带着一颗开放的心反复和仔细阅读整个故事,将自己发现的总体印象记录下来,然后,在故事的不同发展阶段寻找那些与总体印象相符的、反复出现的主题,但是,也要特别留意那些表面上看起来似乎与主题相矛盾的情节,并在整体背景下给予合理解释。以色列研究者利布里奇(2008)运用这种方法对一位研究对象——萨拉——的生活故事进行了分析,归纳出两个基本特征:积极乐观的世界观和重视人际关系,并提炼出在整个故事的不同阶段都反复出现的四个主题,即,归属和分离;靠近、远离和迁移经历;教学就是关爱;男人和保持单身的威胁。这些主题进一步印证了上述两个基本特征。整体—内容分析向我们描述了一个从故事中逐渐浮现出的处于关系网中的和积极的“自我”,而所提炼出的四个主题也都是从一种全面宽泛的整体视角把萨拉的故事呈现给我们。利布里奇围绕着一个案例进行研究,贝特森(1989)则讲述了五个女人的故事——包括她自己。故事呈现出的主题是女性特质、同伴关系、照顾家庭、自我实现和承担义务。贝特森传达给我们的主要讯息是,妇女的生活由各分散领域和自我认同碎片组成,同时,伴随着一个创造性地把它们组合到一

起的即席创作过程。

从整体—内容视角分析一位教师的叙事

叙事的背景介绍

本文分析所用的案例来自"教师的实践性知识研究"①课题组。该课题以叙事研究作为研究的根本方法之一，力图"理解并揭示教师自己很难明确表达，而学术界又鲜有研究的教师实践性知识，帮助教师了解自己，提高反思的意识和能力以及研究水平"（陈向明，内部资料）。教师的实践性知识究竟是什么，包括哪些方面的内容？在教育教学场景中以什么状态和形式呈现？教师如何思考和表达自己的实践性知识？教师的实践性知识是如何形成的？个人生活史、教学反思和教师实践共同体对实践性知识的获得和发展有什么影响？要回答这些问题，必然要求研究者进入教育现场，走入教师的日常生活世界。到目前为止，课题组已经从"这里"到"那里"穿梭了半年之多，收集了大量的一手资料，包括听课和访谈笔记、备课本和教案、教师日志和反思日记、学生作业等，它们不是从量的角度出发收集的，而是从质的研究视角入手，不是追求数字的精确、过程的客观中立和结果的可复制性，而是强调研究者与合作者之间的信任、真诚和敞开心扉，在关注和倾听、诠释和解说下带来的是数量庞大的叙事性资料。对这些资料进行阅读、分析和诠释，是摆在课题组面前的一项急迫任务。

叙事的分析展示

该叙事由研究者本人对参与课题的一位小学体育教师的两次访谈整理而成，前后访谈时间总计约为四个小时，转录文字接近两万字。当事人（化名张老师）用一个个故事串连起她近四十年的教学生涯，而这四十年的教学生涯被她分为三个阶段：从刚工作的一个 16 岁的小姑娘，到慢慢"上道"取得一定成绩，经历风风雨雨后再到今天的"桃李满天下"。因篇幅所限，无法

---

① 北京大学陈向明教授所主持的北京市教育科学"十一五"规划重点课题："教师的实践性知识研究"（课题批准号 AIA06135）。本文为课题的阶段性成果之一，在此感谢导师陈向明教授对本文的建议和指导。

全文呈现张老师的叙事,仅在分析过程中引用其部分言论。

整体—内容分析的关键在于寻找故事中反复出现的主题。最初,研究者带着一颗开放的心仔细地阅读张老师的整个故事,记录下触动自己的关键词和呈现出的总体印象,如:自信、自豪、认真、乐观、爱工作、爱孩子;然后再反复读,对照关键词进行删减和归类提炼工作,并在其生涯的三个阶段寻找那些与总体印象相符的、反复出现的主题。下面的分析重点呈现了从整部叙事中提炼出的四个主题,这四个主题进一步印证了叙事最初呈给研究者的总体印象。

主题一 风风雨雨和桃李满天下

张老师16岁参加工作,用她的话来说,"整个一小姑娘"(引号表示张老师的原话,以下同),到今天将近40年了,人生能有几个四十年呢!而她这40年的岁月都是在教师岗位上度过,从"小张"到"老张",风风雨雨。但从张老师的话里我们可以听出,她对自己过去岁月及现今工作的满足感和自豪感。阳光总在风雨后,而且,在张老师的风雨路上总是时常见彩虹,换来了今天的桃李满天下。

一个16岁的小姑娘刚开始工作肯定是有不少困难的,张老师自己也说"你不可能一帆风顺",并举出一个"受欺负"的例子:"当时是在颐和园那边上课,周围就是空地,什么都没有;周围有很多农民孩子,他特别淘气,看你小,就欺负你,来捣乱,成心在里面踢球,破坏你的课堂教学"。但这个困难被她挺容易地解决了。张老师的性格和"体育味"让她从工作一开始就很像个样子——不是学体育出身的她向领导自荐去教体育;"小足球踢得很好"的她能把调皮捣蛋的孩子围拢在自己身边;"按道理来说,根本就震不住孩子"的她"真就没教过乱班"。在张老师的谈话里,把自己的教学生涯分成了三块,16岁刚工作的时候、慢慢上道取得一定成绩和九十年代(严格来说,是九十年代中后期)以后,对应教师发展阶段的惯常说法,应该分别是新手教师、熟练教师和专家教师。如果说,初入职因为印象深刻而被张老师赋予了较多笔墨,后面的这两个阶段则是因为她的成绩与收获——即桃李满天下,而被给予了长篇幅的谈论。

因为喜欢体育,好学,"自己摸索,后来也出去进修,走出去,多听听老教师的课,跟他们互相交流,看他们讲课,学习学习",再加上"敬业",张老师在体育教学这一行取得了非常显著的成绩。在张老师看来,成绩体现在两个方面,一个是教学业绩,二是学生的"有出息"。九十年代中期,张老师"在那

个学校，可以说各方面都是很好了，不管是课，还是比赛"，于是被任命为学区体育组长，带着年轻的教师们为区里的体育教学做贡献。而她"从自编操开始，到国家要求的这三套操，都是有名有册的"；"曾经代表区里参加过演讲"，并且是当时唯一的一名小学体育老师；体育学校分实习学生的时候，分给她指导的总是最多的，这是对她能力的认可和信任；她也给现在任教的这所学校的学生规范了行为，提高了学生的素质。在这么一位优秀体育教师的指导下，学生们自然会"很不错"。那些长大的，包括张老师指导的体育学校的毕业生，他们有的考上了大学，有的在工作岗位上做了领导；还是小学生的，素质高了，精神面貌也不错，用张老师的话说，"第一，素质有了。第二个，基本功有了。会站了，课也有组织了。即使去比赛（做操），也能排到前三。"一个自信自豪的老教师形象凸现出来。

主题二 "小苗苗"和"小豆豆"中的爱和了解

访谈刚开始不久，张老师就提到了"特别喜欢孩子，愿意和孩子打交道"。作为一个工作了一辈子、已经退休的老教师，她接受返聘重新回到工作岗位，不是为了钱，就是因为对孩子们的爱，因为"只有跟孩子一起才有朝气，有乐趣，才感到快乐"。摆脱了身外之物的牵绊，张老师追求的是心灵的安宁和充实。她有了对孩子们的这份爱，这份执著，才有了今天的桃李满天下。

艾尔巴兹（Elbaz）认为教师的实践性知识可以用一个大致的三层级结构方式来组织：实践的"规则（rule，具体的指示）"、实践的"原则（principle，概括度居中等）"、"意象（image，宽泛的、隐喻式的陈述）"。其中，意象是最不明晰也最具包容性的，通常浸透着价值的判断。"学校就是家""藏身之地""躲在专家知识后面"等意象的视觉性质和直觉吸引力可以抓住教师关于自己、学生、教学和学科等看法的某些基本方面，并有助于将教师实践中运用的原则与规则联系在一起。而在陈向明教授有关教师实践性知识的课题研究中，也把"意象"作为一个独特的分析视角，通过深入研究学校与一线教师进行访谈，倾听他们的故事，接纳他们的情感表达，捕捉他们话语中使用的意象，进而把其作为一个角度挖掘和提炼教师的实践性知识。"小苗苗"与"小豆豆"就是张老师所用到的有关学生的两个"象"，从中我们可以提炼分析出她的"意"。

小苗苗是有无限发展潜力的，是在不断生长的，充满生机和活力的。同时，它也是娇嫩的，需要呵护的。张老师是一个非常爱孩子的、教了一辈子

体育的老教师,孩子是她快乐的源泉,“我要是不跟孩子一起生活,就觉得空虚,就整天没着没落的,只有跟孩子一起我才有朝气,有乐趣,自己也年轻。我就是虽然年龄到了,心还没到。心还跟他们一样;孩子能做到的事情,我肯定也能做到;跟他们一起学习、生活,一天才充满快乐”。小苗苗能给人带来希望和生气,又会让人油然而生爱意与呵护之心。同时,小苗苗是有非常大的可塑性且需要“塑造培养”的,张老师作为一个体育老师,非常强调体育的重要性,“学生必须从小有个好身体,长大后才能做大事情”,而且体育课上必须“有规矩”。这个“规矩”,有组织有纪律是她非常重视和强调的。在小苗苗这个形象而富有生气的意象下,统领着积极、用心和“绿色”的原则和行为规则,于是,就有了张老师针对学生特点的因材施教;比如给一年级孩子说“你就是一棵小松树,那就要像小松树一样挺拔”;比如把动作要领编成歌谣,让学生有兴趣且记得牢;比如她主张情境教学法,通过编故事、设情境,把课上得连贯、圆满。

虽然没有系统学习过心理学的相关理论,但凭借几十年的工作经验,张老师能很好地揣摩孩子们的心理,“他往那儿一站,我就知道他想什么呢。”而且照顾孩子的发展特点进行教育,“小孩子嘛,你不能老去批评他,指责他,小孩本身他就好动,一会工夫能坚持,三分钟热乎劲,过了这三分钟,你如何提示,用语言去沟通,用手势去沟通,用眼神去沟通,这都非常重要的。孩子在那边折腾了,给他一个眼神,他就知道怎么做。”互动、沟通和关爱是张老师的教育信条,从刚工作那天起她就坚信这一点。要教育孩子必须了解孩子,否则只会事倍功半。“别看是二年级的小豆豆,好坏都明白,你可别拿小孩当小孩,他们脑袋瓜里的东西,比我们复杂,比我们成人还复杂着哪,是非也明白着呢,就是管不住自己。对那些调皮的孩子不能讽刺挖苦,他们有头脑,有思想着哪!”小豆豆是个非常可爱的词语,让张老师用非常慈爱、温暖的口吻说出来,让人感觉心里软软的、润润的。对待这些嫩嫩的却又脆又蹦的小豆豆,没有一些技巧和耐心是不行的。

主题三 利用“关系”解决问题

在整个访谈过程中,张老师讲了大约四个非常完整的教学故事。其中两个是关于教学中问题处理的故事,而且非常有意思的是,这两个故事有个共同的特征,那就是利用“关系”解决问题。这个关系指人际关系,也就是利用被教育的学生的关系来处理所遇到的教学问题。这一点也很好地印证了叙事研究者所认可的女性叙事多是关系性叙事的主张。

在第一个故事中，一个16岁的小姑娘刚刚工作，周围的农村孩子都来操场上捣乱。小姑娘一边采取自己的应对策略，一边对自己班里的学生做思想工作，因为捣乱的孩子中有学生的哥哥，"你跟你哥哥说，别在这捣乱，咱们上课呢。如果愿意的话，你可以下课再来踢，我也可以跟你一起踢"。问题很容易地解决了，这些孩子"不光不捣乱了，还维护，谁捣乱还不行"。而来到现任这个小学后，一个妈妈是学校老师的孩子不服管，张老师同样采用了这种关系策略，说服了孩子，从而解决了这个问题。"当时，我什么话也没说。下课就带他去办公室了，我说，你是咱们老师的孩子，你妈妈就在这工作，你的言行举动，得给你妈妈争口气啊，你在那里折腾，我怎么管别人啊？你说，你，我管不管啊？让人家老师看了，说，哎，老师的孩子怎么这样啊，你现眼不现眼啊？再说了，你都五年级了，就是妈妈不在这里工作，你是一个学生，你应该怎么做啊？我就没给他好气，但从那节课开始起，他真是换了一个人。"

"关系"一词在张老师的叙事中反复出现，除了在与学生的交往故事中，还有她的家庭环境里和与其徒弟的共事中。之所以取得今天这些成绩，除了张老师的个人素质和敬业以外，还有个很关键的方面，那就是家庭的和谐，尤其是作为儿媳，与婆婆之间关系的融洽。虽然这看似一个很普通的家庭问题，但是在这个问题背后，其实道出了成绩和荣誉背后的东西。"这工作三十多年来如一日，没请过一天假，一心扑在工作上，就是来这里（现任教小学）三年了，我也没请过一天假没休息过一天！"工作成绩来自于家庭的稳定和谐的支持，这也几乎是所有优秀教师的共性。目前张老师带了一位年轻教师作徒弟，她也自有一套指导的方法。和揣摩孩子的心理、了解孩子们一样，她也非常了解自己的徒弟，并采用有针对性的方法进行指导。"去年重点教他教法"，而今年"就是如何组织教学，上课当中，让学生维持秩序，不乱。"这种针对徒弟所需进行指导的方式是值得称道的。而且作为一个非常有经验的老教师，一个长辈，张老师的认真、负责和毫无保留也赢得了徒弟的尊重，"这孩子好的一点，特别诚恳，特别的……愿意被人指导，总之，从心眼里他也很佩服我，很尊重我。"张老师不仅在工作上对徒弟进行指导，而且在做人方面也以一个长辈的身份作教诲。她用了一个具体的例子——如何教导徒弟以一个儿子的身份搞好妻子与母亲两人之间的关系——进一步道出了家庭和谐、家人关爱对工作成功的重要性。

主题四　对规矩的强调

从一个16岁小姑娘开始工作那天起，张老师就一直把"懂规矩""有组

织有纪律”挂在心上。小苗苗需要呵护与爱心,但也不能任其胡乱生长。这一点似乎带有传统教育观的影子,也与张老师的工作生涯主要受前苏联教育理论影响有关,但是就其取得的教育成绩而言,我们可以说,在辩证地看待和处理自由与纪律的关系上,张老师是做得相当好的。

张老师认为,学生上课和做人都要守规矩,要从小养成一个良好的习惯。她举了这么一个例子:“五年级上轮滑课,我给学生要求,得有规矩,背着书包轻轻下来,要有规矩,到操场上,先把准备活动做开了,活动开,再换鞋。小孩都很明白。万一出了事故再说就晚了,家长问起来就……你明知道是轮滑课,必须活动开,怎么不做呢?所以事先一定要打好预防针,少滑五分钟没关系,组织性纪律性强了,这五分钟就能找回来。”规矩对于一个良好的课堂秩序、完满的教学效果是必要的,纪律看似妨碍了自由,但是恰恰相反,自由是由纪律来保障的,这种辩证关系张老师非常清楚,她也让学生明白这一点:少滑五分钟没关系,组织性纪律性强了,这五分钟就能找回来。从而解决了在很多老师那里看似棘手的问题。

张老师不光让学生守纪律讲规矩,也辐射到其他教师身上,用她的说法就是“用孩子去教育别的老师”,让其他教师也知道“规矩”。在谈到如何要求学生的时候,张老师说了这么一件事,或者说是她的做事原则。“我的课,谁也不能无故不上。你(其他教师)上课也不能占用我的体育课时间,用我的体育课去补任何功课(加重语气)。否则我就给你按旷课处理!有些老师,尤其是语数英老师常常把孩子留下来补课,觉得体育不重要,这不行。我为什么这么做?首先保证上课,你不能无故不来,有事请假。我得给学生讲清楚……我就是用孩子去教育别的老师,不要用我的课,谁也不能够用我的体育课补你自己的课!我一上课,孩子就主动先给我说:张老师,谁谁谁跟老师做黑板报,请假了!孩子们都很自觉。我说话算话。”这段话随着她的语气和气势,带出了一个非常强势和坚持原则的老教师形象。用孩子教育其他老师,很有意思的一句话,也算是非常新鲜的一个“招”。在学生包括其他老师面前树立起一个说话算数、严格要求的体育老师形象以后,带来了她想要的后果——学生全勤、老师不敢私自占用体育课补习。这就是规矩。

上面四个主题贯穿在张老师的工作生涯之中,有了对孩子的爱和了解、她对人际关系的敏感、对规矩和纪律的强调,让她在几十年的风风雨雨中不断品尝桃李成蹊的快乐。而从她的言谈之间,我们能听到她对自己工作(成绩)的满意、自豪与欣慰,以及从骨子里透出的自信。近四十年的兢兢业业

换来了心灵的宁静与满足；而只有和孩子一起，才觉得快乐、生活有意思，这样一种境界在很多优秀教师那里都能见到，“教育事业就是我的生活，孩子就是我的快乐”。

结 语

叙事分析意在寻找意义，对个体的经验和意义进行系统性研究，即探索事件是如何被行动的主体建构出来的。上面的案例只是展示了从整体—内容视角入手进行的分析诠释，分析的取向及分析结论都呈现出一种整体感。而同样的原始资料，我们也可以从形式入手，关注某一部分内容进行分析诠释，结合本案例来说，我们可以从张老师的语言风格或者她使用的有关教学（教师和学生）的隐喻来进行分析。但正如诸多研究者所指出的，所谓模式只是人为的一种规定，或说是为了研究方便而采纳的某种视角。叙事分析的两个维度四种模式看似清楚二分，但其实是把叙事研究的实践过程过分简单化了。这些精细的区分在实际进行叙事研究和诠释时，并不总是那么轮廓鲜明的，“整体”和“部分”之间的区分与“内容”和“形式”之间的划分一样都是不清晰的。利布里奇等学者警告我们，仅取其表面价值可能会带来误导，更为可取的做法是，想象这个由两维度四模式组成的叙事分析模型构成了两个连续体。在每一个连续体的一端，存在几个稀少但非常清楚的例子，它们都具有“只能二选一”的特点，而连续体其余点上分布的方法都是由更加平衡的混合体组成的。当阅读整部叙事的时候，某部分片断或某个情节会凸显出来，为整体阅读制造一个聚焦点；另一方面，如果一次内容分析不考虑言论的上下文，或者放弃从整体的角度去理解个人叙事，那它很难得出有意义的结论。当重点关注叙事的形式时，叙事的内容也不应该被忽略；同样，情节或情节中某个片断的内容，对于刻画和理解其形式也非常重要。所以最重要的是，打破二元对立思维，力图呈现出栩栩如生、有血有肉、真实可信的“人”的形象，用立体丰满的人物代替“单面人”——当然，就这种叙事分析本身而言，其本身也就是代替了用一连串数字、统计图表堆积而成的“平面人”。

[参考文献]

[1] Rivka, Tamar & Amia. (1998). Narrative Research: Reading, *Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks Calif: Sage Publications.

[2] Bateson, M. C. (1989). *Composing a Life*. New York: Atlantic Monthly Press.

[3] F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin. (1998). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Education Research*.

[4] Mishler, E. G.. (1991). Representing Discourse: The Rhetoric of Transcription. *Journal of Narrative and Life History*.

[5] Riessman. 叙说分析. 王勇智,邓明宇,译. 台湾:五南图书出版公司,2004.

[6] 伊森伯格,贾隆格. 是什么让教师不断进步——教师故事启示录. 张涛,译. 北京:中国青年出版社,2007.

[7] Elbaz, F.. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

[8] 利布里奇,等. 叙事研究:阅读、分析和诠释. 王红艳,译. 重庆:重庆大学出版社,2008.



行动科学与教师研究[①]

◆ 吴筱萌（北京大学）

教师的知识与行动一直是教育研究所探求的重要领域。传统的研究主要遵循宏观的量化实证范式。但是，近些年来，人们越来越多地批评实证主义的方法论把部分现象与情境抽离出来成为变量，忽略其脉络，无法完全理解教师教学的整体现象，无法全盘把握教学过程中教师与学生的意图。因此，以诠释理论的微观取向为方法论的教师研究日益被研究者所采纳。然而，由于诠释理论对于意义的解释与推论并没有进行公开的检验，所以很多人对其产生的知识的有效性还心存疑虑。Chris Argyris 等人所提出的行动科学，在方法论上正是力图跨越这一困境。

行动科学探究人在与他人的关系中如何设计与实施行动，它力图在与社会介入（social intervention）密切相关的领域中进行基础研究与理论建构，并希望能够阐明社会科学既可以产生出对世界有用、有效的描述知识，也可以告诉人们如何改变这个世界。在创造有用知识的宗旨下，行动科学专注于那些能用来产生行动，同时又能对行动理论有所贡献的知识。

行动科学的概貌

行动科学是 John Dewey 和 Kurt Lewin 学说的发展。Dewey 和 Lewin 都追求科学与实践的整合，注重行动场域中科学活动及学习活动间的连续性，看重科学、民主和教育间相互强化的价值，以及将科学与社会实践结合的益处（Argyris，2000，p. 11）。行动科学正是在这一传统影响下构建其理论与探究方法的。

---

① 本论文研究受北京大学2005年度韩静远先生哲学教育研究奖助金资助。

行动科学被认为直接承接了 Kurt Lewin 社会实践行动研究的思想精髓(Joiner,1983,p. 120)。Lewin 认为,在社会实践场域中对研究的科学性的要求并不比纯科学研究要低。产生反映社会生活基本规律的形式化、概念化理论与产生指导行动的策略是同等重要的;研究中仅靠社会科学家是不够的,需要把事实发现的眼睛安装到社会行动的身体上;研究需要包含在社会变革中实验室和实际场域中的两类实验;而且,行动、研究、教育就像是三角形的三个顶点,应该是始终联系在一起的(Lewin,1946,p. 34-46)。

然而,在 Lewin 之后的 1950 和 1960 年代,行动研究的发展却有些偏颇。不少行动研究者为了保持研究的科学性,依靠实验方法验证少数变量之间的假设关系,从而使得他们的研究与实践越来越远。而另一些应用行为科学的实践者,却又只专注在帮助当事人解决问题,而不重视去检验科学的一般化理论(scientific generalizations)(Argyris,2000,p. 12)。

Argyris 等提出的行动科学试图按照 Lewin 原有的方向发展,注重将理论的建构和对行动者的帮助紧密地结合起来。行动科学对所研究的社会系统不作平衡态假设,而是认为它处于不间断的发展变化之中;行动科学所关注的问题来源于动态发展的系统的内部,产生自有计划变革(planned change)中所经历的阻碍、失败以及其他问题。以往的科学研究中,研究问题是由科学家来确定的,研究的目的就是科学家自己的目的,被研究者的意愿只是数据的一部分,对研究的过程不会产生影响。但是在行动科学中,确定研究问题的决策权来自系统中的参与者,因此参与者的目的和意图就成为问题描述的重要因素。这使得价值问题、对规则和目标的实践性判断不能被排除在行动科学研究之外(Patrick,1995,p. 6,8)。

与以往的科学研究不同,行动科学的研究者不只是一个观察者,他更是一个介入者。他的科学研究过程是通过介入并改变实践者系统,推进系统产生自我学习的过程。"你不可能真正了解一个系统直到你试图改变它"(Argyris,2000,p. 3),这种介入不仅使得研究者对所研究的系统更加了解,也使得行动者可以更好地了解自己,反思与研究自己的实践,体验不同于原有行动的新行动的方法和特点。这也使得行动者的学习不再是科学研究的副产品或研究成果的应用,而是与行动科学家对系统的学习共同形成了一个整体,使得行动、研究和教育紧密地结合在一起。

在社会科学的研究中,历来存在着科学主流派与历史—诠释反对派的争论。依据主流派的观点,社会科学的认识论根本上是和自然科学一样的。它强调客观和对假设公开检验的实证主义特征。但是反对派则认为社会行

动的要意是它对个人的意义，而意义的理解是和对自然事件的解释全然不同的。持这种观点的理论家关切如何了解社会行动者在生活和行动中对自己的经验和行动的主观诠释。行动科学对这两种流派进行了分析和批判。它认为行动的场域中包含了规范的范畴，为了产生服务于行动的知识，需要放弃以往的社会科学研究中价值中立的观念。在行动科学中，行动科学家同时是研究者、教育者和介入者，依据行动理论的导向进行实践工作，这是行动科学与主流派及反对派产生分野的基础。行动科学认为在科学主流派范式下，实践只是为了达成既定目标而在各种竞争的方法中选择最有效的方法，而忽略了实践现象的复杂性、目标的不确定性以及价值冲突等问题。因此行动科学秉承的实践认识观是在行动中反思、选择方法与重新框定问题并举的"双路径学习"。行动科学认为诠释反对派对于意义的解释与推论并没有进行公开的检验，因而降低了知识的有效性。因此它坚持科学主流派生产可靠的、可检验的知识的原则，但是采用了不同于主流派的检验方法。

从上述的介绍可以看到，行动科学在研究上采取了不同于科学主流派和历史—诠释反对派的第三种路径。本文将重点从价值观、认识观、知识观方面讨论行动科学所体现的与以往研究不同的方法论思想，并结合教师教育实践，探讨行动科学的方法论对于教师研究和教师教育的现实意义。

担负个人责任的价值观

在人文社会科学中，价值是一个不可避免的重要问题。价值决定了人的选择，也体现了人的主动追求。尽管社会实践中的行动者早已确认在他们的实践当中存在着一个规范的范畴，但是，包括实证分析的主流派和历史—诠释的反对派在内的大部分社会科学研究者都认为实践者的价值必须与科学做一个明确的分野。不幸的是，正是由于这种理论与实践的分离，使得"在社会规则和社会研究中没有什么东西可以促使实践者很好地工作。科学给了医生和杀手、民主和法西斯太多的自由和权利。"(K. Lewin，1946，p. 34-46)

行动科学旗帜鲜明地提出，为行动服务的知识必须考虑规范的纬度。Argyris 论述道："实际上，对价值问题的考虑是蕴涵在目标形成当中的。那些帮助行动者形成目标的知识也引导行动者去实现他的价值观。……在产

生为行动服务的知识的时候,我们不可避免地要承担规范的责任。"(Argyris,2000,p.32)

作为 Dewey 和 Lewin 理论的发展,行动科学的价值观根植在追求社会进步和改革的思想之上。杜威认为民主社会实现了一种社会生活方式,在其中,各种利益相互渗透,并特别注意进步或重新调整。每个人都应有对于社会关系和社会控制的个人兴趣,都有能促进社会的变化而不致引起社会混乱的心理习惯。在这个社会中,公民要担负起探究的责任,以期能产生一个具有学习取向与实验心态的社会(杜威,2001)。正因为如此,行动科学主张探究的团体不仅在科学领域,而且在社会实践领域,都要"担负个人责任"的道德规范。因为,这样的责任心不仅能够使行动达到最终的目标,而且还会去寻求行动的意义,对行动与目标进行反思。而这种"批判性反思"可以协助研究者将其活动导向更多地考虑行动的结果、关系及其他可能性的行动上来。同时,它将研究者的角色重新调整,使其从传统的、只追求预定形式知识的技师角色中解放出来,并使研究者对他的研究行动及后果负责任,将它们作为选择行动的方法或途径的依据(Morgan,1983)。

进一步,行动科学认为能够"担负个人责任"的人是具有"能力"的人。然而通过社会化所学到的各种规范和规则却将人们限制在"既存现状"之中。人们学习到在"既存现状"中哪些技能可行,哪些不可行。这些技能越有效,就越影响个人对于能力的认识。人们将"既存现状"背后的价值观辨识出来并遵守它们。这些由相互关联的规范、规则、技巧、价值组成的"既存现状"被人们认为是理所应当的,不应被挑战的。行动科学认为,正是由于这种模式已经被认为理所当然,价值观已经被内化,技能已经自动化,如果我们不对抗它,就将越来越丧失个人对能力的控制,而且那些维持"既存现状"和对抗变革的防卫性行为也不可能被研究,从而不能揭示世界存在的许多特征。为此,具备"能力"的研究者不仅应该对"某些现象是如何如是发生的?"感兴趣,还应该被另一并存的实践旨趣所导引,即"如何最终能改变我们所发现的现象"。

在这里,行动科学与以往的探究具有重要的区别。以往的探究预设了既存现状是必须的,因此探究也被限制在既存现状之内;而行动科学则要对既存现状之外的范畴提问,寻找并检验根本不同的方法,以发现既存现状是否可能被转化。例如,如果对一个组织在执行某项决策过程中所遇到的困难进行研究,在研究了该组织执行决策的现状和因果关系等问题后,以往的研究者或许会提问:"怎样做才能使决策得到更好的贯彻?"而行动科学家更

关注的却是"如果组织改变了它的决策规则,不再按科层主导的原则来行事,那么组织会发生什么变化?"正是担负个人责任的价值观,使得每位行动科学家不仅发现了在行动者控制之内的因素,而且跳出了既存现状的束缚,发展出可以增进行动者控制能力的另类做法。

上述核心的价值观深植在行动科学的认识原则中的,正是这些价值观影响了行动科学者寻找什么与发现什么。这也预示了行动科学者在框定他们的研究的时候,就踏入了熟知和不熟知的领域。因为,他们既要问:"这是如何发生的?",同时还要问:"我如何才能改变我所发现的?"为了要回答这个问题,行动科学者采用了规范的透镜(normative lens)以寻求那些既可以帮助他们描述现状,又可以帮助他们改变现状的事实。

行动中反思的实践认识观

行动科学认为产生服务于行动的知识,产生利于行动者担负个人责任、提高个人能力的知识,这种需求在科学实证主义实践认识论的指导下是难以达成的。在实证主义范式下,科学被视为一个假设—推理系统,科学家为了对他的观察做出令人满意的解释而建构假设,然后经由实验证明或否证的推理来进行直接或间接地检验。所以,科学探究的核心,就是在于使用关键性实验在一组相互竞争的解释理论中做出选择。从这种观点出发,实践是问题解决的一个过程。选择与决定的问题就是通过实践者从可能的各种方法中,选择一个最能有效达成既定目标的方法来解决。

但是,实践现象具有复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性的特点。正如Schön所阐述的:"在实践的不同地形中,有块干爽坚实的高地;实践者可以在那里有效地使用基于研究的理论与技术;不过,同时也存在着一片湿软的洼地,那里的情境是一片令人困扰的'混乱',技术的解决之道是行不通的。而困难的是,高地上的问题(吸引了技术的旨趣),通常是对社会或当事人相对比较不重要的;而在低洼湿地中的问题,却更为人们所关切。那些处于低洼之处工作的人,当被人问及他们的探究方法时,他们总是说靠经验、试错校正、直觉及蒙混过关来应对问题。"(Schön,2004,p. 51)

Schön指出,人们在处理实践问题的时候,并不只是解决问题的过程。当目标本身可能就令人困惑和充满冲突的时候,反而不知道"问题"在哪里。目标的冲突是不能靠技术的方式解决的,它需要靠框定问题情境的非技术

过程,包括了"命名事物(naming the things)"和"框定情境(frame the context)"二者的交互作用。在这个过程中,面对相互竞争的、价值冲突的目标,实践者为了行动必然要涉及规范与价值的问题。但是在实证主义范式下,价值和规范是不被论及的。因此,被实证主义认识论所约束的实践者处于这样的两难境地:当他们运用根据实证传统的精神和方法所产生的知识的时候,往往对实践中的某些主要现象视而不见;反之,适应行动场域各种复杂现象的艺术性方法,却又不符合技术理性的科学严谨标准。

针对这些问题,行动科学主张的是以"行动中反思"为基本理念的实践认识论。这种实践认识论将技术问题的解决放在一个较宽广的反思性探究脉络中,显现出行动中反思自有的严谨性,并将实践中的不确定性与独特性连接到科学家研究工作的艺术性上(Schön,2004,p.72)。

根据 Schön 的理论,以"行动中反思"为实践认识论的行动者,拥有用来描述现实与进行实验的媒介、语言和经验库(repotories),以及对问题设定、探究历程、与情境反思性对话的评估系统。他根据自己的上位理论(overarching theories)赋予现象意义,并利用角色框架来设定自己的任务及界定情境。行动者将每一个实践情境都视为独特的,他根据自己资料库中已有的内容"相似地看着",并"相似地做着"。他的行动同时是探索的、行动探测的、以及假设检验的。他像实验者那样在真实的情境中行动,并接受情境的回话(talk back)。透过和情境的互动,他塑造情境,并使自己成为它的一部分。因此,他赋予情境意义,也包含了自己对它的贡献。当然,他也知道,该情境本身具备了与他意图无关的步调,所以可能阻碍他的计划,并带来新意义。当他试探的行动(the action-as-probe)引发了与原先框架不一致的信息时;当他的某种改变行动(the action-as-move)并未达成所希望的结果时;或是当这一作为假设的行动(the action-as-hypothesis)未获得支持时,行动者不仅对问题进行反思,而且对问题原始的认识框架、自己的角色进行反思。而当他开始对自己的理论框架进行反思的时候,就不会将自己在实践中建构的真实看成为既存的事实,他会注意到他的价值与规范取向,他会意识到存在不同的框定问题与角色的方式,那么,行动者就可以在一个更广阔的脉络中进行探究。

可以看到,科学主流派与行动科学在面对行动未能达到预期结果时的处理方式是不同的。主流派的实践认识论集中在手段—工具的理性上,未达到预期目标导致了行动者对于工具的重新检验,并寻求另一有效的工具。因此,行动科学认为主流派的实践认识论取向是一种"单路径学习(single-

loop learning)”,也就是将预期目标视为恒定不变,新的行动策略只是为了服务于原来的目标。而行动科学的实践认识论取向是“双路径学习(double-loop learning)”,即不仅寻找新的方法实现原有目标,更对原有目标进行审视,尝试改变原有目标,重新框定问题。正如Schön所指出的,这种对问题的重新框定使得继续探究的丰富性得以拓展,最终也将获得行动者希望的结果。

反思性的实践连接了理论与实践。行动者有可能成为反思研究者(reflective researchers),研究就是行动者所从事的活动。它被实践情境的特征所激发,在现场中进行,而且立即连上行动。当行动者的理论转化了实践情境时,他不会有研究与实践“交流”的问题,也不会有“执行”研究结果的问题。此时,研究与实践的“交流”是立即的,而行动中反思就是“交流”的执行。

在行动场域中发现与检验的知识观

知识存在于“科学公断之中,唯有科学家们持续形成公论,科学才能以一个宽广博大的权威知识体系的形式而存在”(波兰尼,2004,p. 15)。行动科学与主流派在保证知识客观性上具有共同的原则。即认为保证知识客观性的条件是:可以证伪的理论,观察者采用彼此同意的、统一的标准对数据进行经验检验,清晰的推理,以及一个可以保证公开检验存在的探究性团体。

但是,行动科学在实施这些原则的方法上与主流派不尽相同,其部分原因是行动科学的范畴是行动及解释性理解。行动科学认为,与表述和解释相关的意义具有丰富的层面,它不仅可以由科学家赋予,也可以由社会行动者建构。在这一点上行动科学与反对派观点相同。更重要的是,在行动科学中,实证性检验是发生在行动场域当中的,即行动科学要求行动者在真实生活情境中对这些命题进行证伪性检验。这个特点使得行动科学有别于科学主流派与历史—诠释反对派,并使得对解释性的知识的严格检验成为可能,从而在两派的不同观点之间建立起桥梁。当然,这也就决定了行动科学要采用不同的方式来完成主流派实证检验的原则。

1)用于行动科学研究的资料(data)是个人在生活实践中的行动。通过谈话记录、其他非言语行为、反思性谈话等资料,行动科学家协助当事人将

自己的言语和行动表达的,以及在行动时没有表达出的感觉和想法清晰地揭露出来,公开讨论,从而发现行动背后某些隐含的规则或理论。这样,行动科学一方面对知识有所贡献,另一方面也可以帮助行动者改进他们的实践。

2)用于实践推理的言语或其他非言语行为资料是具有意义的,用它们作为资料来检验理论迫使研究者必须处理"解释所带来的问题"。为保证"观察者采用彼此同意的、统一的标准对数据进行经验检验",行动科学的观察者在可直接观察到的资料、与资料相关的文化的意义,以及观察者对资料所赋予的意义等各个推论阶梯上都必须达成一致同意。这样,各个层次的意义在被观察者一致同意之后,这些意义可以被视为硬资料(hard data),成为未来推论的前提。这样也克服了诠释反对派对于意义解释的低效度问题。

3)在主流科学中实验是最严格的检验方法。而在行动科学中"介入(intervention)"是实验的相似词。介入使得行动者投身于一个改变的经历(change experiments)之中,行动者参与重要的学习活动,认真地思考与反思自己在做些什么以及什么阻碍了自己去改变。每一个介入都建基于因果理论之上,希望行动可以引发确定的结果。通过查看真实发生的结果是否与理论预测一致,来对这些理论进行检验。表面上看,介入与实验是十分类似的。但是,它与主流科学的控制实验在方法论上还是存在重要的区别。控制实验是行动的一个子集或提炼,实验的兴趣在于获得精确的解释。例如:实验者经常对所有相关的因素加以控制,然后在一个特定时间内只改变一个因素;但实践行动却发生在多种变数不停互动的场景中,而且,行动者通常不可能控制他们。实验的方法论允许实验者决定受试者所面临的情境是否相同;而在行动科学中,行动者的解释对于决定两个情境是否相同起着至关重要的作用。在某种意义上说,实验发生在历史之外。而在行动科学中,任何探究其最重要的结果可能就是它们对于规则或规范的影响,而这些受到影响的规则或规范又将引导在相同的实践群体中做进一步探究。实验与介入的另一个重要特征在于实验基本导向是验证,同时也可能是发现或探索;而介入却是行动者使他的假设成真。他在假设的命令语气中行动,通过行动检验假设,同时行动也是一种探索情境的工具,以及企图改变情境的一个活动。在实验中,如果科学家刻意设计实验而使假设成真,可能会遭到其他科学家的批评,而在行动科学中,达到或变成所希望的结果,时常是它最主要考虑的问题。同样,在行动的场域中,行动者如果不喜欢行动科学家的

某种假设或认定,他们会致力于发现不支持此种假设的资料,这样,行动科学者所做的解释或假设将在各种否定的行动中接受严格的检查。

行动科学不像主流派那样重视发现场域与验证场域的区别。这是因为在行动场域中,行动者除了行动别无它法,而行动一旦发生又为未来建构了约束条件。这就意味着创造好的、简单明了的猜想,并进行快速、可信的检验是非常重要的。当然,行动科学本身也面临着来自行动场域的效度威胁。从为产生知识而获取资料的方式来看,行动科学以行动当事人对自己行动的解释作为资料数据,从中寻求及推理出行动者隐含的规则及理论。但是当事人可能因为各种原因而提供不准确的资料,例如:当事人可能害怕别人看到自己的隐私,害怕得罪别人,害怕招致批评等。同时,这种公开的讨论有赖于成员们愿意讨论不同意见,而更多的情形是人们因为害怕别人会沮丧或困窘而保留自己的异议。这些都可能影响行动科学所形成知识的效度。行动科学认为,在行动场域中进行探究的效度威胁来自人们各种不同的防御,而导致这些防御的是控制人们行动的"第一型使用理论(Model Ⅰ)"。在这种使用理论指导下,人们确定目标并努力实现它;最大限度地赢,而不要输;最小化地产生或表达负向感觉;强调理性。它潜在的行为策略是单方面地控制他人。

为了解决这个问题,行动科学为行动场域建构了一个规范性理论,即"第二型使用理论(Model Ⅱ)",在第二型理论中,有效的信息(valid information),自由和明达的选择(free and informed choice),对自己的选择有内在的承诺(internal commitment),并持续监督它的执行等是最主要的价值观。行动科学认为,行动科学者要创造第二型使用理论的条件,从而克服由第一型使用理论而带来的效度威胁。同时,行动科学所产生的研究与介入一定要对当事人有所帮助,才能够使他们愿意加入到这个合作探究中来。

行动科学方法论对教师研究的意义

行动科学作为一种实践的科学,在探究建立科学性与艺术性并存的实践知识体系方面提供了新的方法论,其思想对于指导教师知识和行动的研究,对于有效地进行教师教育都具有重要意义。

有利于产生对教师实践有用的知识

教育领域是一个实践性很强的专业领域,实践的复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性使得其问题不是应用理论进行工具性解决就可以实现的。

行动科学的方法论主张研究者与教师在行动的场域中共同探究,在行动中反思,并采用重新框定目标的双路径学习方式,探究改变现状的办法;在行动的场域中发现知识,并在行动中检验知识的正确性;研究者帮助教师认识自己发现模式中的问题,并使之得以改进。在这样的研究下所产生的知识既是经过严格检验的命题,又是与具体情境和行动相关联的,教师可以在实践中很好地加以应用。

有利于探究教师的知与行

教师的教学知识是如何获得的?教师在教学情境中是如何设计自己的行动的?这些问题的回答对于教师研究至关重要。作为行动者,教师的缄默知识越来越受到研究者的重视,行动科学的研究方法可以帮助我们揭示教师的缄默知识。例如:通过记录教师教学过程中的言语与行动,让教师对某些言语与行动的片断进行反思。采用"左右手栏"分析工具,即左手栏列出教师实际说了或做了什么事情,右手栏写下教师当时心里是如何想的,言下之意是什么等,可以揭示出教师的使用理论(theory-in-use)是什么,教师在行动场域中发现解决问题的方法的步骤顺序是什么,是如何运用缄默知识的,其发现模式中存在什么问题等;还可以采用行动科学中的"介入"方法,将教师引导进入一个改变的历程,在这个过程中,研究者与教师共同探究教师的防御是什么,什么引起了教师的防御,什么样的知识有利于教师改变既存现状等。在这样的介入过程中,还会将研究所发展出来的命题、理论进行因果验证,教师如果不认可这些理论,也可以寻求这个行动方式进行反驳而使假设不能成立。在这样的反思、研究、介入的过程中,不仅可以深刻地揭示教师是如何获得知识与设计行动的,教师本人也获得了教育并改善了行动,发展了个人对于专业实践和理论的诠释,发展了自己的实践认识论。

有利于发挥教师的主体性

行动科学的价值观中最重要的部分是追求个人承担责任,追求每个人都成为一个具有能力的人,敢于挑战既存的规范、规则、技巧、价值等。这对

于教师研究与教师教育具有重要的意义。首先,秉承这样的价值观,研究者、教育政策制定者就不会以权威自居,就不会将自己的研究成果、变革措施看为不可更改的"最优"方案,就会以开放的心态欣然地接受在推进新成果、新措施时出现的问题,反思并研究这些问题,并探究更好的解决方法,或是采用双路径学习,重新框定问题,在更加广泛的领域探讨解决实践问题的方法。

其次,教师在教师教育与教师研究之中也不再仅仅是被动的受教育者、被研究的对象,而是需要主动充分发挥其作为教师的主体性。因为,只有教师愿意肩负起个人责任,寻求自己能力的增长,才能对自己的行动进行有效的反思,才能真正对教师行动理论的研究有所贡献;也只有教师愿意承担个人责任,才能对研究所产生的理论不盲从,而是在行动的场域中主动去检验其正确性,从而保证知识的客观性。

第三,根据行动科学的方法论,研究者与教师的合作探究不仅要对"这个现象是如何发生的"进行研究,更要对"如果要有根本的改变应该做些什么"进行探究。这使得研究在开始的时候就进入了他们熟悉与不熟悉的范畴。因此,只有研究者与教师都发挥主体性,才能使研究得以深入进行。

当然,将行动科学的方法论应用于教师研究领域也需要研究者与教师共同创建采用"第二型使用理论"的世界,因为在这样的世界里,教师与研究者、介入者、变革促进者是彼此信任的,自我防御降到最小,选择是高度自由的,控制权利由大家共享,教师作为行动者会用可直接被观察到的资料来说明自己的观点与评价,不同的观点被鼓励公开化,以促进对它们进行公开的检验。在这样的条件下,可以预期,我们对于教师的知识与行动的研究可以深入地进行,可以建构对于教师实践有效和有用的知识。

[参考文献]

[1] Chris Argyris,等. 行动科学. 夏林清,译. 台北:远流出版公司,2000.

[2] Joiner, Eilly B.. (1983) *Searching for collaborative inquiry: the evolution of action research.* unpublished Ed. D dissertation.

[3] K. Lewin. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues.* Vol2, no4, p. 34-46.

[4] Patrick. (1995). Riordan. Patrick. 'The Philosophy of Action Science'. *Journal of Managerial Psychology.* Bradford: 1995. Vol. 10, Iss. 6. p. 6, 8 pgs.

[5] 约翰·杜威. 民主主义与教育. 北京:人民教育出版社,2001.

[6] Morgan. (1983). Gareth Morgan. *Beyond Method: strategies for social research*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publications. 1983.

[7] Donald A. Schön. 反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考. 夏林清,等,译. 台北:远流出版公司,2004.

[8] 迈克尔·波兰尼. 科学、信仰与社会. 王靖华,译. 南京:南京大学出版社,2004.

9 教师缄默知识及其研究方法[①]

◆ 郝彩虹（中国人民大学）

在教育实践领域，在反技术理性、反客观主义认识论观点的挑战下，诸如知识是客观的，是由学者专家生产和传授的，教师是知识的消费者等传统的教师知识观已经越来越受到研究者们的质疑和反对。自 20 世纪 80 年代以来，教师的缄默知识和实践智慧开始逐渐受到学界关注，并逐步成为教师专业发展研究的一个重要视角。但相对而言，目前国内学术界、教育界关注较多的仍是外显知识，如概念、言语，或外显的学习效果，衡量学生的学习效果、教师的发展成效主要还是看外显的效果，大量教师缄默知识的存在没有得到足够的注意和重视，对缄默知识之于教学活动乃至教师发展所产生的影响则更缺乏充分的认识和研究。理论界和现实实践对缄默知识的忽视，除了缄默知识具有难以言传等特性的原因，也是因为缺乏合适的研究方法来探究缄默知识。本文将先对教师缄默知识的概念、类型、特点做简单述评，再聚焦于缄默知识研究的方法问题。

缄默知识的内涵发展

缄默知识（tacit knowledge）这一概念及理论最早由英国著名的物理化学家和思想家波兰尼（M. Polanyi）提出。1961 年，波兰尼在其《个人知识》一书中详细阐述了“缄默知识”的涵义，即那些不可言明、不可解释、但却在一定情境中能更好地发挥作用的知识。从而区分于构成人类知识另一半的显

① 本文系北京市教育科学研究“十一五”规划课题“教师的实践性知识研究”的成果之一。作者在写作过程中得到项目负责人陈向明教授、中国人民大学外国语学院吴红云教授和北京大学教育学院李茵博士的悉心指点，特此致谢。

性知识,即可以用言语、文字或符号等方式加以表达的知识。波兰尼进一步指出,两种人类知识最本质的逻辑差异就在于:人类可以批判地反省显性知识,却无法同样地去批判反思缄默知识(对某种经验的意会知觉)。对缄默知识的批判反思只在行动中才能实现(波兰尼,2004,附录112-113)。在波兰尼看来,缄默知识既是一种知识也是一种能力,人类之所以能发现新的知识,靠的正是那种类似老鼠在学习走迷宫时所使用的缄默意会能力。

在波兰尼之后,许多研究者进一步发展了缄默知识的概念内涵。美国心理学家斯腾伯格(1999)将缄默知识定义为"行动定向的知识,在没有他人直接帮助的情况下获得,且有助于个体达成他们认为是有价值的目标"。因为缄默知识是关于如何去行动的知识,相对于传统测试抽取的学术知识而言,缄默知识是实践智力的一个标志。斯顿迈克(Dick Stenmark)认为,缄默知识是"不能轻易用言语表述,仅存在于人们的手上和头脑里,只有通过行动才可以使它们实现"(斯腾伯格,1999)的知识类型。美国学者舍恩(1987)则用行动中识知(knowing-in-action)来指涉我们在明智行动中所表现的"知道如何"的类型——像骑车这样可以观察到的外显身体行为;像对资产负债表进行即时分析这样的隐蔽运算。在这两种情况下,识知都是在行动中发生的。这种识知在我们本能的、娴熟的行为实施中得以展示;我们无法用文字将其典型特征显性化。舍恩还使用了"技艺(artistry)"这一概念来描述专业实践者在独特、不确定而矛盾的实践情境中或行动过程中表现出来的那种无法言传(缄默)的知识和能力。其中包含了许多难以通过语言文字传授的成分,那种需要学习者主动的感悟才可能获得的东西。许世静与康纳利(2008)认为,缄默知识是指人们头脑中的背景知识,一种主导人们怎样对待现实世界的个人实践性知识。学科知识也会变成缄默知识。缄默知识不是以逻辑方式来决定其实际应用,而是根据实际情境以多变的形式出现,并且比那些死记硬背的条条框框更胜一筹。

由此可见,研究者们最显著的共识是:缄默知识是人们在行动中表现出来的"知道如何"但却无法言传为"是什么"的知识。它不仅"在大脑中(in the mind)",也在"身体中(in the body)"、"在我们的实践中"。

行动性和不可言传性于是成为缄默知识最核心的特征。随之而来的问题就是:缄默知识是否可以学习、传授、积累和批判。对此,研究者们的看法也基本一致:一方面,缄默知识具有不可言传性,因而不易被批判性地反思,不能以正规的形式(如学校教育、大众媒体等)加以传递,不能大规模地积累和传播。另一方面,缄默知识虽然不能充分地用语言来表达,却可以通过行

动来表达，能在行动中展现、被觉察、被意会。如挪威哲学家格里门（H. Grimen）所言，“就知识的表达而言，行动是和语言同样根本的表达方式”（转引自郁振华，2003）。在此基础上，缄默知识同样是可以学习、传授、积累和批判的。波兰尼最早提出学徒制是传递缄默知识的有效策略。舍恩（1987）则更具体地提出了行动中反思的理论，论述充满缄默性的技艺传递的可能和过程。

情境性和程序性也是缄默知识的主要特征。缄默知识是行动指向的，镶嵌在实践活动中，其获得总是与特殊问题或任务情景联系在一起，是对某种特殊问题或任务情景的一种自觉综合或把握，因此，缄默知识作用的发挥是与某种特殊问题或任务情景的“再现”或“类比”分不开的（石中英，2001）。同时，还是因为缄默知识主要是“知道如何”的知识，所以，从本质上来说，它是程序性的（方明，2004；郭秀艳，2003）。

个人性是缄默知识非常重要的特点。波兰尼认为，所有的科学知识都是个体参与的，都必然包含着个人系数（the personal coefficient）。科学家在科学发现过程中的个人参与是多方面的、全过程的（波兰尼，2000）。在所有层级中，知识的个人意会系数都表征着一个人最终获取和把握知识的能力（波兰尼，2004，p. 119）。个人参与实际上主宰着言传和缄默两类知识。一切科学的命题和断言，都蕴含着个人坚定的信仰、“热情的品行”以及主观的判断。所以，虽然个人知识并非都是缄默的，但个性化无疑是缄默知识的显著特点。“一千个人心中就有一千个哈姆雷特”，缄默知识在一定程度上其实就是个人体验的东西，深藏在许多个人的个人体验之中。

缄默知识的这些特征，一方面造成人们对缄默知识“日用而不知”的忽视，另一方面造成缄默知识很难获得社会公共机构及公共权力的重视和支持。但这些特征也同时昭显了缄默知识在人类实践活动中的重要价值。如波兰尼所认为的，缄默知识支配着人的认识活动的整个过程，是人们获得显性知识的“向导”，为人们的认识活动提供最终的解释性框架和知识信念。所有的显性知识都植根于缄默知识，显性知识的增长、应用和理解也都依赖于缄默知识。

对教师缄默知识的概念辨析

教师缄默知识

在借鉴研究者们对缄默知识界定的基础上,笔者把教师缄默知识定义为:教师在专业生活中表现出来的、说不清道不明的、影响着其实际教育教学行为和专业自我的那类知识。这些知识通常很少能以言语、文字的方式表达出来,而且教师个体在很多情况下对此类知识在自己身上的存在并不在意,或者即使隐约察觉也解释不清。但这类知识却影响着教师的教学信念、工作思维方式、专业态度和教学行为。简言之,教师的缄默知识既表现为一种下意识地"了解""知道"某些具体情境、事物的存在方式,甚至可能"洞悉"其中的"秘密"或"诀窍",还表现为本能地应对这些情境的能力和行为。尽管教师也许不能说出他们知道什么,但是他们从情感上、道义上以及审美上体验其拥有的知识。在现象学代表学者范梅南那里,这种缄默知识表现为教育机智,还是一种体验。

由于教师工作的职业特点,教师缄默知识不仅具有缄默知识的一般特点,也有其独特性。首先,教师缄默知识往往是教师个人经过长期积累而拥有的知识,与理论性知识相比,更具亲和力,因而更能够在不知不觉的状态下对教师的教学行为起支配作用(石中英,2001)。但这类知识通常不易用言语表达,常常投射在教师的叙事、隐喻和行动中,因而不可能公开传播,传递给别人也比较困难。其次,教师所处教学现场的最大特点是"视情形而定",教师的缄默知识镶嵌于实践活动之中,具有强烈的情境性和即时性,因而具有不系统、不明确的特点。第三,教师的个人生活史构成了教师缄默知识形成的背景,其缄默知识深深打上了教师的个人印记,甚至学科烙印。比如,英语教师和物理教师的缄默知识既有共性也会有其专业或学科文化的特性。最后,无论是教师的实践性知识还是缄默知识都能加以批判反思。既然是"默会的",那就是可意会的,也就是可以反思的(陈向明,2004)。

已有研究对教师缄默知识类型的分类基本上涵盖了教师在教育教学中的主要层面。比如,教师在长期的学习、工作和生活中获得的有关学科内容的缄默知识,对于"教育""教学""学习""好学生""发展"等基本教育教学概念的缄默知识,关于讲授和学习行为的缄默知识,如关于如何教写作、教词

汇的操作性知识，教师的人际知识，如有关师生交往、同事交往、学生之间交往的缄默知识（石中英，2001；陈向明，2004）。不过，笔者认为，教师关于自我的缄默知识也是教师缄默知识的重要组成部分，并且对教师的教育教学活动有着显著影响。“在意识层面，你在教你所知道的内容；无意识中，你其实在教你是谁”①。所以，教师要有意识地去认识和反思自我，将专业发展与个人发展融为一体。

教师缄默知识与实践性知识的关系

教师缄默知识、教师实践知识、教师个人知识都是教师知识的存在形态，在一些文献中它们是被交替使用的，还有文献认为教师缄默知识和教师实践性知识都具有个性化、不可言传只能身教的特点，在很大程度上有重叠。不过，这似乎有将二者的关系简单化之嫌。

研究者们其实达成了一些共识：教师知识最显著的特征就是其实践性，缄默性和个人性是教师实践性知识的重要特点。比如，艾尔巴兹（Elbaz，1983）认为，作为一种缄默知识，教师的实践性知识是一种个人化的、经验性的、柔性的知识。也可以说，教师的实践性知识中包含着缄默知识的因子（方明，2004）。康纳利和克莱迪宁（Connelly & Clandinin，1984）首先提出了“教师个人实践知识”的概念。他们把知识看成是经验性的，蕴涵在教师现实工作实践中，存在于教师个人的过去经验和未来的教学计划和活动之中。申继亮和辛涛（1999）认为，“教师在实践自己有目的的行为中所具有的课堂情境知识以及与之相关的知识形成了教师的实践知识”。陈向明（2004）认为“教师的实践知识是教师真正信奉的，并在其教育教学实践中实际使用（或）表现出来的对教育教学的认识”，并且认为，教师的大部分实践性知识都属于“缄默知识”。教师实践性知识的重要特征被概括为个人性、实践性、情境性、默会性和综合性（姜美玲，2006），可反思性、实践感和行动性（陈向明，2004）。

借鉴已有的研究观点，教师的实践性知识可以被概括为：与正统理论知识相对的、来自教师教学研究实践和经历以及教师实践共同体内非正式交流的经验性知识。其中既有意识化、显性化了的知识，也包括缄默的直觉知识，二者共同构成了教师实践性知识的来源。后者虽然难以言传，但也可意

---

① 原文：“*consciously you teach what you know, unconsciously you teach who you are*” Hamachek (1999, p. 209).

会、分享和传承。教师的实践性知识主要以缄默的形态大量存在于教师的专业生活景观中,体现在教师教学、科研实践和专业成长的教育教学理念、情感态度和行动中,直接支配着教师的行为。个人知识则是一个内涵外延相对更丰富的范畴,强调的是因人而异、因经历而异的知识特点。它既包括显性的、缄默的知识,也包括理论的、实践性的知识,与之相对的是集体知识与公共知识。

正是因为教师实践性知识具有诸多缄默知识的特性,对教师实践性知识的研究在很大程度上借鉴了缄默知识研究的理论框架。换言之,缄默知识理论为教师实践性知识的研究提供了理论的合理性基础。比如,可以利用已有的缄默知识研究发现(比如其性质、功能、类型等)去重新框定教育情境中的教师实践性知识。

当然,如同缄默知识一样,教师的实践性知识也不一定就都有利于教学,起着积极作用。也可能会有起干扰、阻碍作用的实践性知识。我们在研究中应该区分这两方面的实践性知识。

探究教师缄默知识的方法和视角

就教师知识研究而言,总的说来,基本上遵循两种传统(刘学惠,申继亮,2006),一种传统主要是沿着舒尔曼(Shulman)提出的教师知识分类模式,尤其是围绕其中的学科教学知识(PCK)而进行的研究。这类研究是出于"由外而内(outside-in)"的视角,即教师需要怎样的知识基础、教师教育应该提供哪些知识。另一传统是教师个人知识研究。这类研究是出于"由内而外(inside-out)"的视角,即教师实际拥有哪些知识,他们在实践中如何使用这些知识。采取的是回归教师生活世界的现象学方法。其中,最具代表性的研究是艾尔巴兹(Elbaz,1983)开展的教师实践知识的案例研究,以及康纳利和克莱迪宁(Connelly & Clandinin,1984,1995,2000)开启的对教师知识的叙事探究。对教师缄默知识的研究即属于第二种传统。也可以说,缄默知识理论为研究教师个人知识提供了坚实的理论基础。

教师的缄默知识贯穿于教师生活的过去、现在和未来,是一个动态的不断发展的过程。它不仅与教师的生活史或已有经验密切相关,而且对教师的发展有着重要的影响。所以,教师缄默知识的捕捉、分享、传递和反思问题一直是研究者们争论和关注的焦点。

研究教师缄默知识必须找到合适的研究方法和视角深入到教师的教学和生活事件中。艾尔巴兹、康纳利和克莱迪宁等开启的教育叙事探究因其关注教师自身的经验,重视教师的情感、体验和主观诠释,为教师缄默知识的研究提供了合适的方法。师徒制则是研究教师缄默知识的分享和传递的一个绝佳视角。下文将依次做一简略介绍。

教育叙事探究

叙事探究是一种质的研究方法,作为一种接近人类经验的研究方式,叙事探究强调一种参与到实际生活中去思考,去"经历经验",对经验的过去、现在及未来进行探求、询问,即怀有理解他人、自我和改变现状的旨趣。在这一意义上,它是一种行动、实践取向的探究(朱光明,2008),与教师缄默知识的特质是契合的。

教育叙事探究即教师以讲故事的方式展开研究,主要被用来研究教师的日常生活和经验,通过叙述教学生活中发生的"故事",来挖掘"故事"背后的教育意义。教师缄默知识就隐藏于教师的教学生活和"故事"中,通过对"故事"意义的阐释,可以理解其中隐藏的教师缄默知识。这些故事通常是教师教育教学生活中的关键事件、教育行为和经验等。

教育叙事取向强调的是"教师作为一个人"的观点,相对于研究者的诠释,更重视教师的生活经验与主观诠释,也是对教师缄默知识价值的认可。教育叙事主要有两种操作方式:一种是研究者独立于叙事情景之外,以教师及其教育教学为研究对象,对其提供的叙事文本进行分析和阐释;一种是教师自己当叙述者、记述者和研究者,藉由叙事组织经验,进行自我探究,也即教师的职业叙事。新的叙事探究趋势聚焦于后者,即教师为自己陈述,追求对自己生活与工作的理解。

透过叙事,教师分析事件中的问题,赋予事件合理或不合理的说明,表露出隐藏于心中的观念和价值,从而可以重新思考目前行事的合理性。这一过程会使教师发现很多平时意识不到的问题,使许多知识由惰性状态转化为激活状态,让埋藏在教师心灵和身体内部的缄默知识得以激活、凸现、评价、验证和发展,在未来的教育教学生活中被进一步加以运用或避免,有利于教师更好地构建自己的实践智慧,提高教学的自觉性。所以,叙事不仅是一种让教师缄默知识"发声"的管道,同时可以使教师察觉到自己所拥有的缄默知识,进一步观照自己如何使用知识、如何扩展知识,以成为自己所具有的认知力量的主宰者,重新认识自己作为一个主体的"认识"权利,而非

一味依赖外在权威或作为外在权威知识的中介者,导向的是一种解放取向的教师专业发展和真正的增能扩权(周淑卿,2007)。

师徒制

波兰尼说:"一种难以说出其细节的技艺只能通过实例由师傅传递给徒弟。这就使其传播局限在亲身接触(personal contacts)的范围之内。"(波兰尼,2000)"科学作为一个整体建立在一个地域性的传统之上,它包括了大量直觉性的进入和情感性的价值,这些东西只有通过亲身合作(personal collaboration),才能在代际传递。"(波兰尼,2002)因此,个体只有参与实践以及共享实践,融入到共同体的文化历史当中,加强主客体之间的对话和互动,才可能获得缄默知识。从另一角度来看,发展教师学习共同体,通过观摩、叙事等质性方法则可以促进默会知识的显性化,促进教师共享教学实践中的知识与经验,同时也激励在合作、协商的学习文化中内隐学习机制的作用发挥,更好地促进教师发展。

在教师教育领域,师徒制的意义在于新手教师或普通教师在不断地参与和不断地实践中,既要观摩、联想、体会、分析专家教师的处理策略与技巧,还要认真反思,与自己的认识和做法进行比较、移情。比较的重点不是放在做了没有、能不能做、做得好不好等方面,而是要放在为什么要这么做,所做的度控制在什么范围内,这些控制会产生什么样的结果,从而结合自身的条件逐步建立、丰富自己的经验技能库。"如果教师只关注教学程序、教学方法的形式上的模仿,这种模仿只会使其教学生涯的轨迹产生微小的变化,最后的结果,充其量不过是成为一个熟练的教书匠而已"(孙占林,2004)。

师徒制在很大程度上是一个从缄默知识到缄默知识的过程。团体成员在共同活动过程中,通过面对面的直接接触,实现了缄默知识在不同主体间的流动和转移。教育叙事研究则是从缄默知识到显性知识的过程。在这个过程中,个体通过努力,借助一定的技术将自己的观点和意象用词语、概念、形象化语言(如比喻、类比)或者图像表达出来,使自己的缄默知识浮出水面并将之传授给他人。而平等、民主、对话的教师文化是教师获得、分享和传递缄默知识的重要条件。教师缄默知识的显性化、分享和传递,一方面需要教师积极主动地自我反思和行动,另一方面,还需要来自教师群体、专家等外部环境的支持和互动。

结　语

显然，无论是研究者还是教师本人，捕捉并且用语言表述出教师的缄默知识并不是件容易的事。但也如布朗（Brown etc.，1993）所指出的，"大多在他们课上所发生的，特别是他们自己在课堂上所做的一切，对他们来说是如此平凡、如此显然，所以根本不值得一提。很少有人要求他们说出并描绘日常普通教学中的所作所为。因此，有经验教师的这部分专业知识只有很少一部分能够传给新手教师，而每一代新人只能重新制造教学的车轮"。所以，对教师而言，有意识地积极捕捉、体验、反思自己在日常教学实践中"日用而不知的"缄默知识，留心观察、感觉、思考优秀教师在教育教学行动中所表现出来的行云流水般的"知道如何"，不仅有助于教师抓住教育教学活动中那些对学生和教师成长、发展都很关键的"重要时刻"，而且有助于教师将其他优秀教师的知识与自己的知识整合。对研究人员而言，如何形成能够更好地捕捉教师缄默知识的方法和技术值得深入探究。另外，教师缄默知识在很大程度上与特定的学科或情境有着密切的关系。需要更多地研究特定学科教师的缄默知识形成、呈现状态、形式和表达等诸多问题。

［参考文献］

［1］波兰尼．个人知识．许泽民，译．贵阳：贵州人民出版社，2000．
［2］波兰尼．自由的逻辑．冯银江等，译．长春：吉林人民出版社，2002．
［3］波兰尼．科学、信仰与社会．王靖华，译．南京：南京大学出版社，2004．
［4］陈向明．实践性知识：教师专业发展的知识基础．北大教育评论，2004（1）：104-112．
［5］范梅南．教学机智——教育智慧的意蕴．李树英，译．北京：教育科学出版社，2001．
［6］方明．缄默知识论．合肥：安徽教育出版社，2004．
［7］郭秀艳．内隐学习和缄默知识．教育研究，2003（12）：31-36．
［8］姜春玲．教师实践性知识．未发表博士论文，华东师范大学，2006．
［9］刘学惠，申继亮．教师认知研究回溯与思考——对教师教育之意涵．教育理论与实践，2006（6）：46-49．
［10］尼克·温鲁普，简·范德瑞尔，鲍琳·梅尔，教师知识和教学的知识基础．北大教育评论，2008（1）：21-38．
［11］石中英．缄默知识与教育改革．北京师范大学学报（人文社科版），2001（3）：101-108．

[12] 石中英.波兰尼的知识理论及其教育意义.华东师大学报(教育科学版),2001(6):36-45.

[13] 石中英.缄默知识与师范教育.高等师范教育研究,2001(3):36-40.

[14] 孙占林.从默会知识看教师专业发展的瓶颈.教育发展研究,2004(7):35-37.

[15] 托马斯·库恩.科学革命的结构.金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003.

[16] 辛涛,申继亮,林崇德.从教师的知识结构看师范教育的改革.高等师范教育研究,1999(6):12-17.

[17] 赵健.学习共同体——关于学习的社会文化分析.上海:华东师范大学出版社,2006.

[18] 周淑卿.课程发展与教师专业.北京:九州出版社,2006.

[19] 朱光明,陈向明.教育学术探究与现象学研究之比较.北大教育评论,2008(1):70-78.

[20] Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.

[21] Clandinin, D. J & Connelly F. M.. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York:Teachers College Press.

[22] Clandinin, D. J.,Connelly, F. M. (2000). *Narrative iquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.

[23] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image. In R. Halkes and J. K. Olson(Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.

[24] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.

[25] F. Elbaz. (1983). *Teacher thinking: A study of practical Knowledge*. London: Croom Helm.

[26] Korthagen, Fred A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) 77-97.

10 研究教师个人知识的困难与路径选择

◆ 刘良华（华南师范大学）

讨论教师的个人知识，涉及几个相互关联的话题。第一，是否每个人（包括教师）都有自己独特的个人知识？如果承认每个教师都有自己的个人知识，那么，教师的个人知识有什么关键特征？第二，认识教师的个人知识对教师本人以及他人有什么"用处"？第三，教师的个人知识是否能够被认识、被研究？如果教师的个人知识可以被认识、被研究，那么，如何研究教师的个人知识？

个人知识有什么特性

每个人都在操持生活或展开自己的专业活动。操持生活的人，总会具备一些个人化的生活常识。所谓个人化的生活常识，既可以称为"个人化的生活知识"，也可以称为"生活化的个人知识"。它的基本形态是"个人知识"，它的基本主题是"生活知识"。个人所秉持的不同的生活化的个人知识导致人与人之间显示出不同的生活态度与生活行为。在日常生活中，每个人总会形成自己的个人知识。智慧的人将形成复杂的、丰富的个人知识，弱智或智障者将形成简单的、低级的甚至混乱的个人知识。在日常生活中，每个人形成何种具体的个人知识，这是个人的自由，不受他人的干涉，不受他人的检测或评估，也因此不必成为一个问题或课题。不过，如果某人自愿改变自己的生活化的个人知识，以便提高自己的生活行为能力，此时，如何改变此人的生活化的个人知识，才成为一个问题或课题。

与日常生活中的普通个人类似，专业人员（比如教师）迟早也会形成自己的专业领域的个人知识。"能干"的教师将形成比较复杂的、丰富的有关教育专业的个人知识，能力相对差的教师将形成比较简单的、低级的甚至混

乱的有关教育专业的个人知识。作为专业人员,教师的专业化的个人知识必须达到一定的高度,这是教师成为专业人员的准入条件。在"入职"之前,"准教师"必须接受专业部门的检测和评估,以便决定他/她是否能够获得教师资格。

但是,教师的专业化的个人知识既包含了可以检测的部分,还有大量的不可检测、不可言说的部分。个人知识总是隐匿在个人的内心深处。部分个人知识可以外显出来,但还有大量的个人知识无法外显,也因此无法检测。大量的个人知识总是处于"内隐"状态,也因此有人将"个人知识"等同于"内隐理论(implicit theory)"、"个人化实践知识(personal practical knowledge)"、"个人哲学(personal philosophy)"。(Connelly & Clandinin,1988,p. 59,66)

英籍学者波兰尼(Polanyi.)较早地讨论"个人知识"问题。他认定"个人知识"的基本特征是"内隐"。他由此将"个人知识"几乎等同于"隐性知识"(也译为"默会知识"、"内隐知识",波兰尼本人采用 tacit knowledge,英语国家中也有人以 implicit knowledge 表达"隐性知识"这一概念)。波兰尼为此专门发表《个人知识》一书。本书发表之后,成为讨论个人知识的经典之作。波兰尼也为此专门发表《隐性之维》(*The Tacit of Dimension*),专门讨论知识以及求知过程中的"隐性"状况。

个人知识的"隐性"状态意味着,人在生活、学习、工作中虽然可以获得可言传的、可重复的"显性知识",但也还有大量不可言传的、不可重复的隐性知识存在。而且,隐性知识比显性认识更基本更有力量:"人们能够识知的比人们能讲述的更多;如果人们不依赖对不能讲述事实的感知,人们就不能讲述。"(肖广岭,1999)波兰尼的另一个更简洁的说法是,学习者"遵守了一系列规则,自己却不知不觉"。例如,"游泳者使自己漂浮起来的决定因素是他调节自己呼吸的方式。他呼气时不把肺里空气全呼出来,吸气时比平时吸进更多的空气,这样才能使自己持续保持浮力。然而,这一点一般不为游泳者所知。"(波兰尼,2000,p. 73)

英国学者罗素(Russell.)几乎与波兰尼在同一时期提出了有关"个人知识"的看法。在《人类的知识》一书中,罗素开篇就讨论《个人知识与社会知识》的问题。罗素认为,恰恰是个人的知觉知识而不是科学知识,应成为全部知识的基础。"人类所理解的空间和时间,实际并不像科学所说的那样不带一点个人的因素。"(罗素,1987,p. 12)罗素的讨论强化了个人知识的"隐性"特征。他认为个人知识的不可言传的困难来自语言。由于语言的客观

性和公共表达功能抵消、取消了个人感受和个人知识。“语言的主要目的毕竟还是传达思想，为了达到这个目的，语言就必须是大家公用的语言，而不是说话人独创的一套自家语言。其结果就是在把思想翻译成语言的过程中，每个人经验中最具个人特点的东西几乎都失掉了。”（罗素，1987，p. 10）罗素的这个思路很重要，它既公布了个人知识被人们忽视的原因，也顺便道破了个人知识被研究、被识别的困难（后者正是本文要讨论的一个重要问题）。

为什么需要研究教师的个人知识

每个人的个人知识都包括两类知识，一类是生活化的个人知识，另一类是专业化的个人知识。

生活化的个人知识属于私人生活领域，它不受他人的检测或评估。不过，若出现两种可能的需求，将导致生活化的个人知识被思考和研究。第一种可能的需求是：某人希望提高自己的生活质量和意义。这时，此人就会接受苏格拉底式的警告：“未经反思的生活，是不值得过的生活。”所谓“反思的生活”，并非反思生活本身，而是反思自己的生活化的个人知识。有“生活智慧”的人，总是让自己处于“反思的生活”中。第二种可能的需求是：某人希望借鉴他人的生活智慧，以便改进自己的生活状况。这时，他可能会询问或研究他人的生活智慧。他人的生活智慧既显示为看得见的生活行为，又大量地隐匿在生活化的个人知识之中。由此，他既需要观察他人的生活行为，更需要询问并倾听他人的意见。

也就是说，生活化的个人知识虽不必接受他人的检测或研究，但在可能的需求驱动下，生活化的个人知识也可能成为自我反思和他人研究的对象。

与之类似，教师的专业化的个人知识在两种可能的需求驱动下，也会成为教师自我反思和他人研究的对象。首先，愿意不断提升自己的专业技能与专业智慧的教师，总会让自己不断反思自己的专业行为和隐藏在行为背后的个人知识。其次，如果某位教师渴望借鉴他人的教育智慧，以便改进、提升自己的教育专业水平，那么，他将观察其他教师的专业行为或咨询其他教师的专业意见。困难在于，教师的专业智慧大量地隐藏在教师本人的内心深处，它属于教师的个人知识。对某个教师的教育行为的观察是有意义的，但教师的外显行为只是教师专业化的个人知识的冰山一角，在冰山下

面,还有庞大的躯体。这个困难可以分裂为两个具体的难题,无论生活化的个人知识还是专业化的个人知识都面临这两个难题:

第一,个人反思自己的个人知识时,有哪些有效的办法?与之相关的更大的难题是:人是否能够认识自己?人如何认识自己?

第二,研究他人的个人知识时,有哪些有效的办法?与之相关的更"宏大"的问题是:他人是否能够被认识?他者(包括他人和外物)是否能够被认识?

对这两个难题的思考,将引出相关的难题:如何研究教师的个人知识?

如何研究教师的个人知识

表面上看,对个人知识的研究面临两个难题:如何认识(研究)自己?如何认识(研究)他人?奇妙的是,有关研究已经开发出一条基本的路径,这条路径可以一箭双雕地使这两个难题获得化解或缓解。

一箭双雕的思路是:个人的自我反思,恰恰不是反思自己,而是从他者(包括他人和外物)那里寻找反观自己的镜子:"一般来说西方文化或者西方文化心理,它是一种反思型的文化心理。什么叫反思呢?就是照镜子,reflection,意思就是镜子的反射。西方文化基本上是一种反思文化,也就是把对象世界,把整个宇宙看作是人心的一面镜子,把整个宇宙看作是反映人心、反映人的主体的一面镜子……如何认识你自己呢?要通过外部世界,人要认识自己只有到对象世界中去寻求才能够像照镜子一样地反映出他自身。"(邓晓芒,2007)

按照这个思路,个人的自我反思并不在于自我观察,而恰恰在于研究自我之外的他者(世界中的他人和外物)。反过来,如果某人打算研究他人,而他在研究他人的当下,却又会发生大量的自我反思。由此,自我反思与研究他人往往同时发生,它们成为同一件事情。

但是,所谓一箭双雕地使"认识自己"和"认识他人"这两个难题获得化解或缓解,也还是没有彻底地解决问题。这里面还潜伏着一个更幽深的难题。这个难题就是:我们是否能够认识自我之外的他者(他人和外物)?

人们向来乐观地相信自己的"认识"能力,认为自己能够认识他人或外物。即使偶尔发生一些错误,比如认为地球是方的、太阳围绕地球转,也会因为人类"认识"的进步而获得"正确的知识"("真知""真相")。

直到休谟站出来,他让那些"知识人"(包括康德以及后来的胡塞尔)陷入恐慌。休谟的观点是:第一,所有的知识不过是一些印象与观念。这些印象和观念都不是客观的,是人为的、主观的。第二,所有的印象与观念不过是关于"物"的主观判断,至于"物"(实体)本身是什么,甚至"物"本身是否存在,物自己不会说话,人是无法知道的。第三,科学家所津津乐道的"因果关系"(科学知识都显示为"因果关系"),也不过是一些主观的印象和观念。人只能感觉到某些事物之间有某种"接近关系"和"连续关系",人无法知道里面是否存在"必然关系"(邓晓芒,赵林,2005,p174—177)。休谟让后来的哲学家胆战心惊,康德毕生从事的宏伟事业,构思"三大批判",也不过是为了解决"休谟问题"。康德基本上接受了休谟的劝告,于是提出一个谦虚的思路:人只能认识事物的"现象",不能认识"物自体"(事物的本质)。比如,你可以认识一张桌子的长度、宽度、重量、颜色、木质、用途,等等,但是,你还是无法认识桌子自身的秘密。你所认识的桌子的长度、宽度、重量、颜色、木质、用途,等等,这些不过是你个人对桌子的外部特征的主观解释。这些认识都是你的"主观"意见。你了解了这张桌子的这些外部特征之后,桌子内在的本质究竟是什么,你还是无法知道。

谁知道桌子的"内在本质"呢?当然只有桌子自己知道。困难就在于,桌子自己不能说话,桌子不能把自己的本质说出来,桌子无法把自己的本质"告诉"他人。这就陷入了一个死胡同:唯一能够认识桌子的内在本质的,是桌子自身。而这个桌子自身却又无法说出来。桌子保持沉默。桌子沉默之后,它把有关桌子自身的本质的唯一通道给堵死掉了。

怎么办?可以考虑三个办法。

第一个办法是:放弃对物自体的认识,只研究"现象"(如"自然科学研究")并对"物自体"采取信或者不信的态度。既然有些事物是无法认识的,而我们又紧迫地需要有关物的说法,那么,干脆放弃认识,转向"信"或者"不信"。你信某物的本质,物的本质就存在。你不信某物的本质,物的本质就不存在。比如你信上帝,上帝以及有关上帝的一切故事,都存在。如果你不信,它就不存在。你应该知晓自己的认识能力的限度,你是不能用你的有限的认识能力去自以为是地认识"物自体"的。承认人只能认识现象,而不能认识物自体,这就为信仰留出了合法的地盘。放弃对物自体的"认识",为信仰留出合法的地盘,这是康德的办法。

第二个办法是:倾听"物语"。物虽然不能说话,却不可因此而认为物没有自己的语言。我们不能指望桌子自己能够说汉语、英语、德语,等等。何况每

一种语言本身也是复杂的,汉语有多种方言,有北京话、白话(粤语)、闽南话,等等。桌子自身是绝对不会说这些语言的。桌子确实不会说"人话",但是,桌子也有自己的"语言"。人有人话,物有"物语"。我们不能因为不懂禽、兽的语言,就认为所有的动物都没有语言,我们也不能因为不懂物的语言,就认为所有的物都没有语言。人类曾经有一个进步,愿意倾听动物的语言。熟悉动物的人,往往能够从"马嘶""狼嚎""鸡鸣""狗吠"中听出它们的感情或某种特别的指令。人类是否应该更进一步,去倾听"物语"? 但是,大家都愿意去倾听物语,并不见得大家都有能力听懂"物语"。这才是困难所在。

现在看来,只有几种特别的人能够听懂"物语":第一种可能的人是巫师(或巫婆)。一般人无法看到灵魂(鬼魂),也无法与灵魂(鬼魂)对话,但巫师(巫婆)有特异功能,他们能够听懂灵魂(鬼魂)的语言,他们也能够用特殊的语言与灵魂(鬼魂)交流。这也正是常人为什么敬畏"巫师"(巫婆)的原因。人们可以怀疑这个办法,但不必轻易否认它。第二种可能的人是"艺术家"(音乐家、画家、舞蹈家、小说家、戏剧家、诗人、导演)。每一个艺术家,都是一个卓越的"物语"的倾听者。艺术家的精神气质与"巫师"(巫婆)很接近。甚至可以说,最原创的艺术家,他们在创作他们的艺术品时,他们的思维就进入巫师(巫婆)状态。他们能够用某种特别的语言与"物"保持神秘的对话关系。音乐家用特别的声音与节奏与"物"对话;画家用颜料和线条与"物"对话;小说家用同情与虚构的情节讲述"物"自己的故事;诗人用简单的词语让"物"自己说话。其实,不只是诗人让"物"自己说话,所有的艺术家,都用某种语言,让"物"自己说话。让"物"自己说话,这是胡塞尔和海德格尔的"现象学的方法"。这个方法由胡塞尔最初设计出来,但海德格尔使这个方法在两个地方获得进展。第一个进展是提高"艺术"(以及艺术家)的地位,恢复"艺术"至高无上的荣誉。这个至高无上的荣誉是:别的语言都无法认识"物自体",只有"艺术"能够认识"物自体"。一首诗、一幅画,就是对世界的某个领域、某个物的最直观的、最本源的认识和领会。当荷尔德林写《词语》这首诗的时候,当凡高画《农鞋》的时候,他们就已经找到了认识"物自体"的语言。海德格尔的这个进展很重要。胡塞尔还只是反复地兜圈子说:"本质直观"、"本质还原",海德格尔曲折地宣布:只有艺术家才具备这种"本质直观"的能力、资格。第二个进展与第一个进展相关,不仅提高艺术的地位、恢复艺术的荣誉,而且进一步将这种艺术的方法发展为"非对象性思维"。"艺术"的这两个功能使"艺术"成为现象学的关键词。现象学的方法,甚至就是"艺术的方法"。所谓"现象学家",其实是"艺术家"。反过来

说,如果某人不是"艺术家",缺乏"艺术家"的气质与特殊能力,他就无法成为真正的"现象学家"。

第三个办法是:放弃对"物"的认识,转向"人"的认识。也可以说,不再纠缠"一般物"的"物自体"的问题,而去关注"特殊物"(即"人物")的"物自体"(即"人的问题")。因为物本身不能说话,所以人无法认识"物自体"。当我们面向"人物"本身之后,遇到的新问题是,"人"作为一种能说话(包括"身体语言")的特殊的物,"人"能够被认识吗?

办法也许并不复杂,按照倾听"物语"的办法,倾听"他人"说话就是了。这是"现象学教育学"的倡导者加拿大学者范梅南(Max van Manen)等人的办法(李树英,2005)。范梅南称之为"现象学方法在教育研究中的运用":去倾听"他人"的声音,包括听他人说话,看他人的自传体作品。

与纯粹的"物"相比,"他人"有一个进步,"他人"会说话。研究者可以不必再费神去倾听"物语",可以直接倾听"人话"。这是一个令人愉快的办法。如果说,只有少数几个艺术家才有能力、有资格去倾听"物语",那么,似乎所有人都有能力、有资格去倾听"人话"。可是,倾听"人话"也不易,这需要研究者具有基本的敏感和同情、尊重。

每个人都有自己的个人化语言("个人语言"),"个人语言"是个人知识的语言形态。语言的差别不只显示为汉语与英语、德语、法语、日语、韩语等的不同,语言的差别也不只显示为北京话与上海话、白话、闽南话的不同,语言的真实差异,原本就存在于同一个地域的人所说出的同样的方言中。两个上海人,用上海话保持日常的交谈,但是,这两个人的相互交谈并不见得意味着他们一定能够相互"理解"。他们之所以能够"交谈",是因为他们使用的语言保持了相近的声音和形象,这是语言的"能指"功能。可是,一个人听另一个说话(语言的声音和形象等"能指")时,并不见得能够领会他的"所指"(说话的意图)。他们即使使用相近的语言甚至说出相同的句子,他们的"所指"的意义也可能完全不同。

由此看来,倾听"物语"是困难的(只有少数艺术家能够听懂"物语"),倾听"人话"也不容易。"人话"之所以不容易理解,主要不是听者不愿意倾听,也不是说话者"不说"而沉默不语,问题在于:对方在说话(发挥了语言的"能指"),但他可能因为种种原因而不愿意说出内心深处的"真话"。还有一种可能,即使说话者愿意说出真话,他/她自己又不知道从何说起,他/她"语塞"甚至"失语",他总是言不由衷、词不达意。怎么办?

前面讨论了种种办法,也顺便提示了一个路径。这个路径就是:让人不直

接反思自己的个人知识,只讲述自己的"个人生活史"(含"专业生活史")以及个人生活史中发生的种种事件。讲述"个人生活史"的意义在于:它让教师的个人知识扎根在教师的个人生活史之中。教师一旦开启个人生活史的话题,他/她将无须强迫自己使用他人的公共语言以及专业概念去强硬地"提升"自己的个人知识,他/她只需心安理得地自由地进入自己的生活世界。

对教师本人而言,这种个人生活史的叙述可以让教师曲径通幽地进入反思的生活。个人生活史将成为触动专业化的个人知识的反思按钮,教师本人的自我反思将在个人生活史的叙述过程中悄然发生。

对研究者而言,教师所讲述的"个人生活史"将成为教师的"个人知识"的背景和边缘。当研究者将教师的"个人知识"作为研究的焦点时,教师的"个人知识"是闭锁的,它不会轻易对研究者开放。当研究者将研究的目光转移到教师的"个人知识"的背景和边缘时,也就是说,当研究者直接进入教师的生活世界而间接地寻觅教师的"个人知识"时,教师的"个人知识"就会在教师的"个人生活史"的某些事件中弹跳出来。研究者可以借助教师生活史中的"本土概念"以及相关的蛛丝马迹,使那些隐匿在教师内心深处的"个人知识"间接地、曲折地"折射"出来。

简单地说,若想研究教师的个人知识,既可以直接观察教师的行为,也可以阅读教师本人撰写的专业论文。但是,真正有效的路径是:倾听教师的"个人生活史"。让教师"说"出自己的"个人生活史",这是"口述史"的路径;让教师"写"出自己的个人生活史,这是"教育自传"的路径。

[参考文献]

[1] Connelly, F. & Clandinin, D. (1988). *Teachers as Curriculum Planers: Narrative of Experience*, Teachers College Press.

[2] 肖广岭.隐性知识、隐性认识和科学研究.自然辩证法研究,1999(8):24.

[3] 波兰尼.个人知识——迈向后批判哲学.许泽民.贵阳:贵州人民出版社,2000.

[4] 罗素.人类的知识.张金言,译.北京:商务印书馆,1987.

[5] 邓晓芒.康德宗教哲学对我们的启示.(2007-11-16)[2007-11-18]. http://teacher.cersp.com/theo/development/200711/3421.html.

[6] 邓晓芒,赵林.西方哲学史.北京:高等教育出版社,2005.

[7] 李树英.教育现象学:一门新型的教育学——访教育现象学国际大师马克斯.范梅南教授.开放教育研究.2005(3):4-7.

11 理想社区的社会表征：北京市居民的社区观念研究①

◆ 杨宜音（中国社会科学院）

◆ 张曙光（中北大学）

研究背景

社区发展(community development)是以人为本,追求经济社会和谐发展的全球语境下的一个重要语汇。1955 年联合国发表了《通过社区发展促进社会进步》的专题报告,向全球推介以社区为基本社会单位推动社会进步的发展理念(United Nations,1955)。此后,联合国又在其出版的《经济发展和社区发展》一书中对社区发展作了如下界定,即"'社区发展'这个词已经成为一个国际习惯用语,用以指称那种依靠人民自己和政府当局的努力,改善社区的经济、社会和文化状况,并把这些社区整合进国家生活,使其全力以赴地对国家进步做出贡献的过程"(United Nations,1960)。自 20 世纪 50 年代起,社区发展作为一种能够有效整合自下而上的基层自治的内源性力量与自上而下的政府引导的外源性力量,推动社会全面发展的过程或手段,开始在全球范围得到了全面推广与接纳。诸多国家或地域则结合自身实际,赋予"社区发展"各具特色的内涵,中国也不例外。随着中国社会的现代化

① 本文为国家社科基金项目"重建的公共空间:社区公共参与研究"(2004—2006)课题中的一部分研究成果。该项目负责人为杨宜音,项目组成员为缪青、王俊秀、马艳、吴莹。张曙光参与后期文献整理及本文写作。作者特别感谢参与此项调查抽样工作的亓昕副教授和协助进行入户调查与访谈的研究助理孙克争、白利红、李捷、尹素娟、闻翔、张晓芳、崔伟等同学,六个社区的居委会和业主委员会以及所有受访者。本文曾在中国社会心理学会会刊《社会心理研究》(内刊)2007 年第二期刊载,经作者修改后在本文集发表。

转型,社区(包括农村社区及城市社区)建设正日益成为社会和谐与全面发展的重要议题。自从1986年民政部推行社区服务开始,直至1991年5月国家民政部明确提出了"社区建设"的概念,有关社区建设的实践与理论研究开始在全国蓬勃展开(曾丽萍,2005)。

国内有关社区建设的理论研究既有社区参与、社区治理、社区文化、社区体育及社区健康促进与矫正等组织层面的研究(孙璐,2006;张辉,2006;王苑生,杨军,1999),也有社区社会资本及社区满意度、归属感、社会支持、社会认同等社会互动或社会心理层面的研究(王亮,2006;张利军,2006;栗志强,2006)。但这些研究多采用"他者视角"(相对社区参与者而言),表现为"他者话语",而缺少社区参与者(或社区居民)自身的表达。而社区居民是社区建设的主体,了解其对社区建设的认知将有助于社区建设的开展。

社区居民目前所处的社会背景是中国城市正在由单位制、户籍制和街道居委会制度交织构成的基本组织制度框架,向社区制转型(孙立平,2003)。社区居民对理想社区的表征必然能反映出这一社会背景的变革,同时,它作为社会行动背后的意义建构也必将引导社区建设的实践。

本研究将从社会心理学的视角出发,关注社会转型时期城市居民对理想社区的社会表征所具有的特点。

社区与社区表征的概念

社区及社区参与

社会学关于社区的研究最早要追溯到德国社会学家斐迪南·滕尼斯(F. Toennies)。他在《共同体与社会:纯粹社会学的基本概念》(*Gemeinschaft und Gesellcharft*,1922/1999,又译《礼俗社会与法理社会》)这部社会学经典著作中,把社区概念作为与带有契约性质的社会相区分的一个概念,指代的是前工业社会基于血缘、亲情、共同习俗等传统纽带而形成的人类居住空间。换言之,这样的社区具有一种内在的、自发的、依据面对面交往和认同共同体的性质。相形之下,在滕尼斯眼中,"社会"则是个体透过社会合作满足个人利益的工具性和功利性的人类联合体,因此,缺少温情和自然天成的基础。这种二分的思考范式不仅影响了后人对社区本身的基本认识,而且也影响了对待社区的态度。

在20世纪二三十年代,社区研究在美国社会学中曾占有极重要的地位。最为著名的是美国芝加哥学派。该学派从城市生态学的角度研究了美国芝加哥的都市化过程,包括芝加哥市内的犹太人聚居区、波兰移民区、上层阶级邻里、贫民窟等。与此同时,林德夫妇(Robert Lynd and Helen Lynd)开创了社区研究中以小镇为对象的全貌研究,即描述社区的各个不同部分并解释这些不同部分之间的相互关系。他们出版的《中镇》(*Middletown: A study in contemporary American culture*,又译《米德尔敦》,1929/1999)一书成为美国社区研究的经典作品。在这本书中,林德夫妇系统描述了小镇的状况,包括居民的谋生、安家、闲暇、教育方式、参加宗教活动等方面的内容。类似的研究也反映在沃纳(W. L. Warner,1963)的《扬基城》(*Yankee City*)、韦尔(C. Ware,1935/1977)的《格林威治村》(*Greenwich Village*,1920—1930)、雷德菲尔德(Redfield,1956)的《提波兰:一个墨西哥村庄》(*Tepoztlan:A Mexican village*)等著作中。芝加哥学派的这些社区研究与滕尼斯的研究的不同之处在于,他们把社区视为社会的一部分,而不是与社会相互对立的形态。村庄、小城镇、街道邻里、城市的市区或郊区、大都市等等,不过是规模不等的社区。这就是说,整个社会是由一个个或大或小的社区所组成的。

这样的思路给我们的启发是,无论是具有礼俗性质还是具有法理性质的地缘共同体,都可以从社区的视角来进行研究。这两种性质可能会是独存的、排他的、典型的,也可能会是并存的、多元的、杂糅的、包容的。从过程上来看,可能会是原生的,也可能会是继替的。当我们面对当代中国快速社会变迁下的地缘共同体时,这样的思路对思考社区可能发展的方向和经历的过程都会具有启发性。

基于美国社会学家希拉利(G. A. Hillery)、姜纳森(Jonassen, C. T)及美籍华裔社会学家杨庆堃(C. K. Yang)对各种"社区"构念所作的元分析,丁元竹(1995)归纳出了"社区"所具有的三大要素,即特定地理空间、群体社会互动及藉由特定社会行动联结而成的社会共同体(成员拥有共同的社会规范及社会认同)。

社区研究在中国兴起于20世纪二三十年年代。当时,中国的社会学正经历一个蓬勃发展的历史时期。从1925年葛学溥发表的《凤凰村》(*Phoenix Village, Country Life in South China: The Sociology of Familism*, Kulp, D. H., 1925)开始,很多著名的社会学家和社会人类学家都从事过社区研究。吴文藻(1936)、李景汉(1929,1933)等社会学家怀着了解中国社会、改造中国社会的学术理想,开展了广泛而卓有建树的乡村社区研究。其后,社区研究则

因国内战乱频发及其他种种原因而有所中断。韩明谟(1997)在《中国社会学调查研究方法和方法论发展的三个里程碑》一文中所例举的中国社会学研究方法的三个里程碑式研究——李景汉(1933)的《定县社会概况调查》、费孝通(1986,1992)的《江村经济》和《行行重行行》——应该说都是不同类型社区的研究成果。但是,正如费孝通(1994)本人在晚年一再强调的,他的研究中最大的遗憾之处就是"只见制度不见人"。社会学家和社会人类学家关于社区的研究,以一种整体性研究方法(holistic studies)来看待社区,把它视为宏观社会的缩影,从制度、习俗、经济活动等多个角度描述和解剖社区,唯独极少从个体与社区关系的角度来探索社区于社区人的意义。

20世纪90年代,随着中国社会的现代化转型及国家对社区建设的积极推动,有关社区建设的研究再度兴起,其中不仅包括农村社区建设研究,也包括城市社区建设研究。然而,国内学术界对社区概念尚未形成共识。整合已有的概念定义,可将之归总为:社区特指具有相对完整意义与相对独立意义的地域性社会,具体而言,它是以一定数量的同质人口为主体,具有共同认同感与地域界线,并通过相应配套制度的设计、规范的制定及管理体系的运作实现组织完善的生活共同体(李森,2001;杨贵庆,2000)。由此可见,特定地域空间、一定数量的人口、基于地缘的认同感及制度化及规范化的组织构成了社区结构的四大要素。就现实意义上的城市社区而言,它一般是指社区体制改革后作了规模调整的社区居民委员会辖区。研究表明,相比于社会生活较为同质化、结构松散且直接交往较为频繁的农村社区,城市社区则在文化、社会规范、制度及个人行为与观念上表现出较多的异质性,其发达的科层组织结构则使得社区成员更为相互依赖,再者,间接交往的相对凸显也使得其间的社会控制表现出更多的形式化(丁元竹,1995)。

就社区发展理论而言,参与、自治及共享共同构成了其核心理念,意即通过社区成员(即参与主体,包括社区居民、非政府组织及社区内机关、团体、部队与企事业单位)的广泛参与,依法办理与自身利益相关的社区事务,遵行自我管理、自我教育和自我服务,有效整合社会资源,达成共同发展的目标,进而共享社区的发展成果。社区参与(community participation)则是其中的基础性因素。因为社区成员是社区建设的主体,其参与的程度与效果直接关系到社区的发展。我国政府在推进城市社区建设时就颇为重视社区参与,曾提出了社区建设的一个基本原则——"资源共享,共驻共建",即"充分调动社区内机关、团体、部队、企事业单位等一切力量广泛参与社区建设,最大限度地实现社区资源的共有共享"(民政部,2000)。那么,社区参与又

有何具体内涵呢?社区参与泛指社区成员参与社区公共事务和社区公共活动,影响社区权利运作,分享社区建设成果的行为与过程。

依照政治学对参与三个基本要素的界定——"谁来参与"、"参与什么"与"如何参与",社区参与又可细分为参与主体、参与内容及参与形式。所谓参与主体,正如上文所言,包括社区全体居民及驻社区内的非政府组织及党政机关、团体、部队与企事业单位。参与内容大致可划分为政治事务与非政治事务两类,前者是指与国家政治事务或本社区运作有关的公共性参与,比如参加各级人民代表会和居委会的选举等,而后者则是指与居民日常生活有关且与社区权利运作不相干的事务性参与,比如组织各类文化娱乐活动等。社区参与形式一般可分作制度性参与与非制度性参与,前者是指社区成员在既定制度范围内的参与活动,其常见形式有选举、表态、执行、管理、决策、监督、观察等,而后者是指社区成员超越既定制度规范内的参与性活动,其常见形式有议论、投诉、抗议等(杨荣,2003)。总之,社区参与能够通过制度化或非制度化的途径,使其成员卷入到社区建设的共同实践中去。这不仅有助于增强成员对社区的心理认同感,提升社区的凝聚力,也有助于成员个人能动性的充分发挥,提升组织效能。再者,西方社区心理学研究也表明,产生自社区参与过程中的社区感(sense of community)因其能消解孤独及弥散在现代都市生活中的匿名性,而有助于提升个体的幸福感(individual well-being)与主观生活质量(subjectively perceived quality of life),个体所获得的社区感反过来则又会促进社区参与(Prezza & Schruijer, 2001)。由此可见,政府应更主动地将更多的社区治理权让渡给社区成员,鼓励其积极参与社区建设,以此推动社区发展。

社会表征

社会表征理论(the theory of social representations)是在20世纪六七十年代欧洲社会心理学本土化运动萌动待发的背景下生成与发展起来的。它是法国社会心理学家塞尔日·莫斯科维奇(Serge Moscovici)切合本土社会文化现实,复归至本国传统思想寻求支持,并在借鉴迪尔凯姆(Emile Durkheim)、列维-布留尔(Lvy Bruhl Lucien)、皮亚杰(Jean Piaget)、维果斯基(Lev Vygotsky)等一批欧洲学者的学术构念之上所提出的欧洲理论取向的社会心理学理论(Moscovici, 1963, 1973, 1976)。

这一理论源自迪尔凯姆(1914)的社会学概念——集体表征(collective representations)。集体表征被用以指称某一社会或社群所共享的符号化意

义系统(symbolic meaning system)。相对于集体表征概念的静态化与同质化,莫斯科维奇更强调表征在日趋异质化、权力去中心化的现代社会中的文化特异性与动态变化性。莫斯科维奇认为,社会表征是某一社群基于行为与沟通的需要,围绕着特定社会客体(social object)而建构起来的价值观、概念及实践系统。它作为社群所共享的社会认知系统自有其逻辑、语言及一定意涵,并非对意见、表象及态度的简单表征,而是发掘和组织现实的自成体系的"理论"或"知识分支"(Moscovici, 1963, 1973, 1976)。

社会表征与美国社会心理学理论体系中的社会图式(social schemata)有所不同。尽管图式与表征均关涉到支撑个体在其所生活的世界中进行定向的认知结构,但两者却基于不同的认识论架构。社会图式作为对现实的表征,仅发生于人们的头脑之中,其所发生的历史、社会及文化脉络已被剥离;社会表征则是社群的协商性建构,是在社群日常生活世界的言行当中构成的,因而具有建构的和动态的特性。

尽管社会表征理论与社会认知理论的思想传统和着眼点不同,但是,社会表征理论并不是要排斥社会认知理论的研究成果,而是弥补了它的欠缺。因此,我们仍然需要从社会认知理论中获得一定的理论支持和启发。

从社会认知理论来看,概念是指概括一类事物的心理表征。概念在表现形式上代表了一类事物,这些事物构成了一个类别。概念结构指的是概念下属的构成成分,以及这些成分的相互关系。所以,概念实际上涉及了两方面的含义,其一,概念的表征方式(是表征为一类事物共同的、本质的特征还是表征为一类事物的典型样例);其二,在特定的表征下,构成概念的主要成分及其相互之间的关系(王甦,汪安圣,1992)。关于概念的表征,在社会认知理论中目前主要有两种小型理论,概念的经典理论和概念的原型理论。经典理论认为,概念通过一类事物所共有的典型特征来表征,这个概念下的所有类属成员都必须符合这些特征,类属成员可以分处在不同的层级上,处于同一层级的成员相互平等并有绝对清晰的界限(Visser,2002)。这些理论针对概念表征的内在结构特性,对于我们揭示社区概念表征是重要的。但是,当我们关注在中国社会变迁背景下社区概念表征的生成过程时,则必须从社会表征理论中获得支持。

从社会表征理论来看,宏大的社会结构变迁或动态的社会过程往往会带来"意义罅隙(cleavages in meanings)",即在社会变迁中出现的新异事物(或社会客体)超出已有的共识理解,形成一定的"知识空白",而这一"知识空白"则必然促动民众在大规模的社会沟通过程中围绕新异事物,重构已有

社会知识,建构新的共识理解,这就是社会表征意欲发掘的所谓动态过程。社区的概念表征在处于转型社会的中国出现,正符合社会表征理论的志趣,即挖掘社会共识及其形成过程。因为社区概念不仅是带有由西方引进的和政府推行的含义,也有社区居民自行构建的含义——这一含义带有草根性、建构性以及动态性。

综上所述,本研究将对处于中国快速社会转型过程中,从西方引进的,并由政府推行的"社区"概念进行社会表征研究,以探讨"社区"这一概念在目前中国城市居民中的心理意义。其中包括,①社区概念的原型意义以及社区概念的典型成分;②社区概念的生成背景和建构过程。

研究方法

本研究选择北京市城市社区为研究对象,通过分层取样的方式在东城区、崇文区及海淀区三个行政区分别抽取了三类、六个社区的600位居民(每一个社区根据户口资料,随机抽取100户被调查对象,入户后采用Kish表方式抽取1人)作为问卷回答人。这三类社区分别是传统胡同社区、单位宿舍大院社区和新型商品楼小区。在《社区居民生活情况调查》问卷中设计了开放性问题,以下是有效问卷中回答开放性问题的回答人(共计380人)的社区类型分布情况:

表11-1　开放性问卷回答人的社区类型分布

社区代码	类型	行政区划	人数	
1	传统胡同	东城区	72	传统社区140人
2	传统胡同	崇文区	68	
3	单位宿舍	东城区	70	单位社区136人
4	单位宿舍	海淀区	66	
5	商品楼小区	海淀区	52	商品楼社区104人
6	商品楼小区	海淀区	52	
6个社区	3类社区	3个行政区	380人	

选择三类社区的目的,在于比较不同的社区文化。胡同是北京古都风貌的一个典型代表(梁思成,2006)。而在1949年之后,政府机关的家属住宅院遍布京城,与胡同构成了北京住宅在20世纪90年代以前的鲜明特征,

并形成了特有的亚文化(杨东平,1994)。而在90年代以后,拔地而起的城市高档商品楼小区相继出现,成为新的住宅形式。与此相应出现的还有近郊的别墅区和在城市边缘的一些流动人口聚集地。由于别墅区数量相应较少,流动人口的聚集地由于户籍制度的限制尚未纳入北京城市居民的类别之内,因而暂时没有纳入本研究之中。

问卷中的开放性问题是:①“您心目中理想的社区是什么样的,请您描述一下”;②“关于社区及社区参与,您还有什么想说的”。

对开放性问题的分析步骤为:①录入开放性问卷回答的内容;②由两人分别对文本进行独立编码与归类,并对相关核心词汇在文本中出现的频次进行统计;③对分类结果及核心词汇频次的统计结果进行相互比照与讨论,并最终达成共识;④第三人对前两人的分析进行认真检核比对,最终确定分类结果及核心词汇出现频次的高低。

研究结果

研究表明,社区居民对理想社区的社会表征均涵括了社区环境、社区理念及社区参与三个主要维度,其差异更多在于各社区居民对三维度上的各个项目的关切程度不尽相同。这可能与各社区不同的建设现状有所关联,在一定程度上展映出了各社区居民对社区建设之理想规格的诉求。下面就逐一从社区环境、社区管理及社区参与三个维度出发对理想社区的社会表征作细致分析。

社区环境

访谈文本分析表明,理想社区社会表征的社区环境维度可进一步细分为物质环境(或物理环境)与社会环境(或人文环境),其中物质环境主要包括四个项目,即①卫生整洁;②绿化美化;③设施方便;④安全保障。以下为开放性问题的回答样例。括号中的内容为社区类型和问卷ID编号(下同)。

> 健身娱乐有地方。有医院,学校。购物方便,交通便利(传统胡同社区,No. 91)
>
> 社会治安良好,做到路不拾遗,夜不闭户(传统胡同社区,No. 804)
>
> 卖东西的特别多,比如自由市场等,各种配套服务网点都很全(传

统胡同社区,No. 990)

我心目中理想的社区,首先应该是安全、祥和的,治安情况良好……,再有就是社区绿化、环保、卫生整洁,清新(传统胡同社区,No. 56)

绿化的,清洁的,健身的和良好的治安环境。有青草绿树,社区的道路是清洁的,方便老年人健身的,让居民安心生活的良好的治安环境(传统胡同社区,No. 66)

希望有树有水,绿化一定要好,环境优雅(单位宿舍社区. No. 818)

有优美的环境和卫生,环境噪声小(单位宿舍社区. No. 856)

保安措施完好(商品楼社区,No. 607)

有公共休闲娱乐,健身的场所(商品楼社区,No. 252)

社会环境主要以人际和谐为主要内容,包括五个项目:①和睦安定;②互助关心;③相互尊重;④人情味;⑤人性化。无论哪一类社区的居民都把人际和谐作为理想社区的重要方面。

有大家庭的温馨(传统胡同社区,No. 172)

居民和谐相处,一个社区就像一个大家庭(传统胡同社区. No. 27)

把社区组织得像个大家庭,互助互爱(单位宿舍社区,No. 841)

社区好像一个家,亲近相连(商品楼社区. No. 122)

汇总社区环境的分析,形成如下社区环境概念树(见图 11-1):

在我们调查的三类社区中,居民在社区环境方面的看法和要求没有本质上的差异。但是,在关于社区的社会心理意义上,三类社区的差异则比较大。

社区理念

社区理念反映了居民对社区概念的深层意义的理解和选择。社区是什么?这一概念在政府自上而下推行社区建设时,本身带有政府通过"社区建设运动"所赋予的意义。即:在单位制解体后,对流动的和松散的城市社会进行重新控制,形成新的国家动员的属地体制。具体的做法是,由原来的街道居委会合并调整转化为社区,隶属于各个街道办事处;或者作为单位的家属委员会,隶属于街道办事处和单位两重上级机构。同时,将部分社会保障、社会福利和社会服务职能下放给社区,使社区承担起社会控制的功能,也使居民与社区之间产生切实的联系。社区环境卫生、计划生育、下岗职工再就业、最低生活保障、社会保障、社区治安等社会服务项目,以及社区教

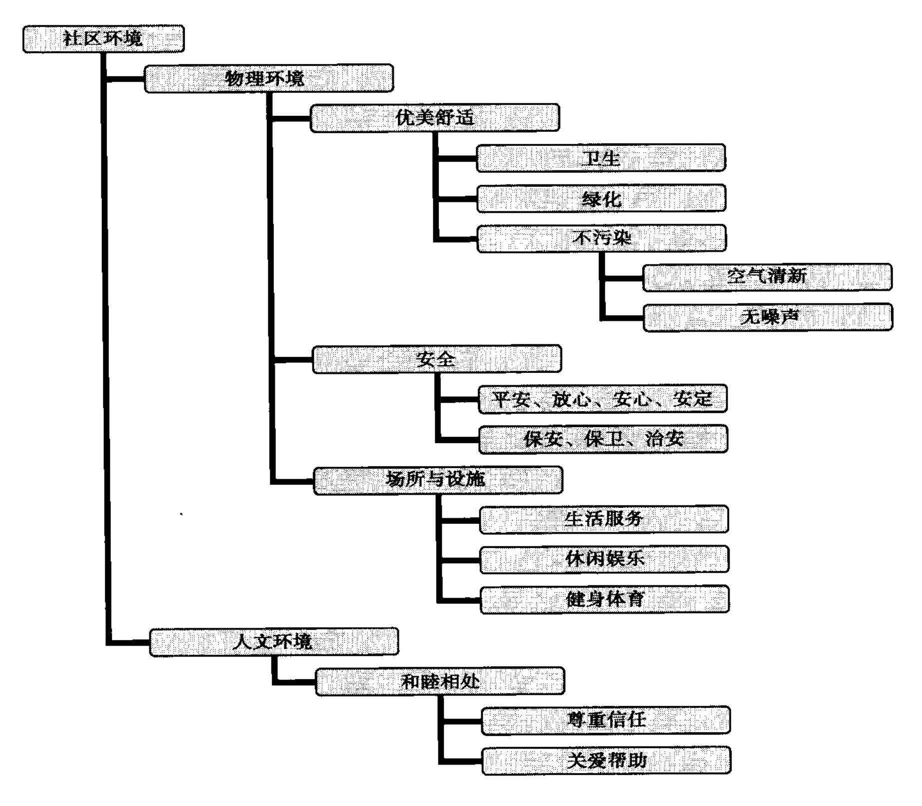


图 11-1　社区环境概念树

育、精神文明建设、公民道德教育等意识形态宣传任务都纳入了社区居委会的日常工作之中。换言之,社区居委会是国家行政机构的最末端,它代表着国家对辖区居民进行控制和治理。因此,社区是国家的治理机构或治理单元(杨敏,2005)。

然而,在居民内心,社区几乎等同于"邻里",而邻里的概念是相当模糊的。一方面,它代表比邻而居的"街坊四邻",是面对面交往的、相对稳定的人际关系。中国传统俗语有"远亲不如近邻"一说,说明邻里互动的频繁。在北京这样的城市住宅结构上,街坊形式的设计,以及"大杂院"(相对于独门独院)的住宅现实,使邻里的频繁接触成为必然。另一方面,邻里概念中已经嵌入了 1949 年以后建立国家权力控制后的治理机构这重意义,因而,自然包含了"下属""民间"的含义。

伴随着城市的扩大和拆迁以及 1990 年代中后期住房商品化改革,城市中大量涌现了新的社区形式——商品楼小区。这类小区是房地产开发商新

建的民居区,大多由若干栋住宅楼和相应设施组成,相对独立成片,并且有小区的名称。这里一般都是房屋产权的拥有者,因而他们被称为"房主"或"业主"。由房主组成的居住小区的居民群体,与传统胡同大杂院或者单位的宿舍院的居民很不同,由于他们与房屋开发商、物业管理公司之间的契约关系,使他们不得不根据维护自身利益的需要形成民间自组织。于是,业主委员会与居民委员会的形式和功能就呈现出实质上的不同。业主委员会必须代表业主,也必须通过选举程序产生,并通过现代管理方式实现对小区内业主公共事务的管理。因此,业主委员会带有"公共管理"的意义,而不是"官方""领导"的意义。业主委员会以及业主与国家以及街道办事处的关系也与其他类型的社区不同。它们并非自上而下形成,所以,并不认同自身的"下属"地位。

在质性文本中,很清楚地反映出这些性质。我们可以在居民对于社区的认识和对居委会功能的认识中看到社区的多重意义并存、混淆、继替、分立的状况。这一事实不仅从一个角度反映了社会的变迁在人们认知上的影响和个体的价值选择,让我们看到观念保持和改变的制度原因和个体原因,而且反映了个体与社会、市场、国家这四者的相互嵌入关系在现阶段的中国所具有的性质和水平。

社区的意义

从居民所理解的社区意义中,可以看到居民个体与社区存在着的社会心理关系。经过梳理,我们可以看到如下三种:

A. 社区是大家庭。这种理解出现在被调查的三类社区的六个居民小区居民的回答中。从数量上看,不存在统计学意义上的差异。他们都认为,理想的社区就像一个放大了的家:

> 社区就像一个大家庭,居民有什么困难,能够通过居委会来解决(传统胡同社区,No. 27)
>
> 社区应该是居民们最温暖的家(单位宿舍社区,No. 78)
>
> 社区应是一个"大家庭"(单位宿舍社区. No. 217)

可以看出,"大家庭""家园""一家人"等作为一个社区的想象与"家庭"之间的渊源。中国人"家庭"所蕴含的意义,不仅包括亲密情感,而且包括信任和义务。家庭关系中的承诺,是个体与一个整体之间的承诺,因此,"大家庭"还含有"大我"的意义。"实现大我"带有强烈的道德导向和价值评价,

是中国文化中得到肯定的社会价值观,具有道德上的正当性,也是中国人发自内心的一种愿景。有一个主流社区建设的话语是"社区是我家,建设靠大家"就体现了这种"大我"与"小我"之间的关系。然而,家庭中包含着的情理思维与公共领域所需要的契约精神是有差异的。它所包含的"大家""他人""全体""集体"的意味并不是"公共性"中最为核心的内容。

B. 社区是国家最基层的单位。当社区是自上而下推动建立而成的机构时,从社区的区划到社区居委会的成立和居委会成员的工资补贴都被纳入到了国家体制。对于社区来说,其对应的概念则是国家这个"上级"或"领导",就社会职能而言,它主要是"服从"和"服务"于国家需要的。从这个意义上说,社区和"单位"是没什么两样的。如果社区成为了政府或国家机构,那么,居民也就自然而然成为了"臣民""子民"和"草民",与国家和社区都呈上下隶属关系。很多生活在传统胡同社区和单位宿舍大院社区的居民更倾向接受这样的看法。在这样的隶属关系中,社区居委会成了上下链条中的一环,也由此显示出自己的地位和功能,即联系国家和基层民众。在这方面的表述中,我们会注意到"群众"的概念仍然比较流行,这一点我们将在后面进行分析。在这方面,问卷回答人的典型回答如下:

> 居委会的工作做好了,它不仅代表了政府,还代表了党,从而加强了党和政府和人民的关系。(传统胡同社区,No. 27)
>
> 社区居委会是政府和广大群众联系的纽带,是政府关心群众的一面镜子。(传统胡同社区 No. 11)
>
> 认真执行党和国家的政策,把上级的要求变为居民自觉的行动。(单位宿舍社区 No. 212)
>
> 为群众办事,代表群众说话,为群众利益与不合理的上级指示争取好的结果。不能为迎合领导违心办事,办事公开透明。(单位宿舍社区,No. 329)
>
> 能为群众办实事,办好事,客观联系群众。(单位宿舍社区,No. 370)
>
> 希望社区多为老百姓办实事,替老百姓说话(传统胡同社区,No. 891)

从这部分文本中,很容易见到"联系群众""向上反映""贯彻执行""宣传引导""执行政策"等政府机构使用的语汇。

C. 社区是一个公共领域。在商品楼房社区,一些居民在谈到社区意义

时,出现一些有关社区自治、依法管理的内容。例如:“维权”“民主选举”“小区管理条例”“物业法”等。这些新话语的出现,可以看作居民权利意识的增强,以及对自我管理的要求。这些想法透射出这些居民将社区视为一个公共领域。包括从居民的立场进行的公共表达和公共管理两个方面。在这样的社区理念下,居民认同“业主”和“小区人”的身份,具有社区参与的内在动力。

社区管理应在国家法律法规范围内,由居民产生相应代表管理;由街道派出所出(兼职)联络员,负责与社区代表(或代表小组)沟通指导,达到“两情”互达。再过一段时间居委会和业主委员会(一般是商品楼社区),随房改深入后可合并为一。这样既能做到政府不扩编增加负担,又可以起到发挥民主,让社区居民参与管理的目的。(商品楼社区,No. 963)

在不违反国家法律法规的条件下,一切都应以社区居民的角度来建设社区。社区是居住者的社区,应最大程度尊重社区参与者的意见,而不是上面制定好后让社区居民去执行。(商品楼社区,No. 247)

真正能民主选举的业主委员会、家委会、居委会,并有更多的人认可的办事规程,以竞争形式产生的物业管理,在有限的条件下,把环境、社区功能、停车、通报、居民生活服务以公正公开的方式,办得公平合理,尽职尽责。……真正民主地产生各种社区组织,是社区居民政治上的唯一标准。(商品楼社区,No. 842)

民主选举社区代表,不由政府指派,民选出的代表不会因特权而日渐贪污腐败,代表为社区办事本着崇高的使命感,如果变质就要下台。(商品楼社区,No. 647)

社区完全由业主管理,没有开发商与相关的代理机构。业主委员会应由业主产生,对业主负责。(商品楼社区,No. 731)

关心、维护居民的权力和义务,而不是官僚机构。(商品楼社区,No. 991)

管理事物居民自己(通过选举的代表)说了算(商品楼社区,No. 969)

中国官员(党指派的)总杞人忧天,总认为老百姓不知道如何保证自己的利益,当太爷惯了(总把“公仆”当作“太上皇”当),百姓何时能辞掉这些太上皇。中国官方“对人民负责”之说法,在干部任命制做实

质改革前,是自欺欺人,必须让百姓做主才对。(商品楼社区,No. 969)

物业法,小区管理条例应当由本小区的业主制定,不应当由所谓的"小区办"插手,"小区办"大部分是搞腐败的机构,它们串通开发商、物业公司坑害业主。(商品楼社区,No. 796)

社区代表应领导全体业主为业主维权做贡献。(商品楼社区,No. 647)

社区也可以成为阳光产业,透明、三公是关键。(商品楼社区,No. 706)

不过,也应当看到,商品楼小区业主这一概念,包含着较多与市场相关的权益概念。当管理进入规范阶段,与开发商、物业公司和保安公司之间的利益冲突得到规范解决以后,这类社区的居民身上的"业主"成分将会淡出,当突显"小区人"身份时,他们的参与动机是否还会保留呢?他们对处理公共事务的契约精神是否还会延续呢?换言之,市场对公共性的拉动应该是有限的。那么,国家、市场、社会及个体四者之间应该有一种怎样的张力才能保持最佳的状态呢?让我们从身份认同的角度进一步作出探讨。

身份认同

A. 我们是谁。从下表中我们可以看到,三种不同类别的社区居民在自我称谓、组织成员称谓以及组织管理者称谓上存在差别。

表 11-2 问卷回答人的自称称谓(使用词汇频次,最下行为样本数 N)

传统胡同社区	单位宿舍社区	商品楼房社区
居民 107	居民 80	居民 41
群众 35	群众 20	群众 10
老百姓 27	老百姓 9	老百姓 6
		业主 19
140	136	104

这些自称称谓和组织成员称谓反映出了各社区居民与社区建立的心理联系的性质。在较为传统的社区中,居民将自我视为"群众"和"老百姓",潜在地与"干部"、"领导"形成包含着上下尊卑的观念的对偶身份关系,而"居民"则更为中性,"业主"的含义带有比较强的权利意识。从以上两表所展示出的差异来看,由于样本比较小,采用的不是标准化的问卷,很难推断商品楼房社区居民的身份认同要比另外两种社区居民的身份认同更丰富和更有

现代性。不过,这些差异可能值得进一步研究。

表 11-3 问卷回答人的组织成员称谓(使用词汇频次,最下行为样本数 N)

传统胡同社区	单位宿舍社区	商品楼房社区
居民代表 1		社区代表 7
主人 1		被选举人 1
		业主委员 1
		社区参与者 1
		组织成员 1
140	136	104

B. 管理者是谁。如何称呼社区的管理者? 文本资料中一些有比较意义的资料列于下表:

表 11-4 问卷回答人对管理者称谓(使用词汇频次,最下行为样本数 N)

传统胡同社区	单位宿舍社区	商品楼房社区
	管理人员 1	管理人员 3
组织者 1	组织者 2	
领导 7	领导 3	
干部 6	干部 5	干部 1
负责人 1	负责人 1	
	社区主任 5	联络员 1
	公仆 1	公仆 1
知心人 1	知心人 4	
家长 1	家长 1	
	朋友 1	
140	136	104

传统胡同社区和单位宿舍社区对管理者的称谓与商品楼房社区相比,与居民的自我称谓类似,更多一些上下尊卑的意味,强调的是领导、家长、干部(或官职),商品楼房社区的称谓更多带有一些平等的意味。

C. 管理机构是谁。如何称呼社区的管理机构,以及在讨论社区参与时会涉及到哪些机构和组织? 从这些概念的使用中,我们也可以看到一些变化正在悄悄出现。其中一个较为明显的变化是,随着房地产及物业管理市场化的不断推进,由行政主导与推动的管理理念正在淡出,取而代之的将是以公共契约精神和群体维权意识为特征的管理理念。

从上面这些称谓分类的结果可见,三种类型的回答反映出三种身份认

同、三种对居民与居委会关系的认识,也就是三种社区理念:

1)当家人与百姓。这一类人特别强调社区机构及其管理者是"老百姓"的"当家人""贴心人"和"主心骨",甚至"家长"。老百姓这一身份含有与国家政权相对应和相区别的含义,例如,军队和老百姓,但是并非必然是对立的,它更具有一种草根的意味。是一种非正式的,民间的身份。

表 11-5 问卷回答人对社区管理机构的称谓(使用词汇频次,最下行为样本数 N)

传统胡同社区	单位宿舍社区	商品楼房社区
国家 2	国家 4	
党 8	党 4	
政府 9	政府 7	政府 2
上级 3	上级 4	上级 1
工作单位 1	单位 3	
	领导机构 1	官方 1
	主管部门 2	某些部门 2
居委会 17	居委会 12	居委会 15
		小区办 2
		代表小组 1
		社区委员会 1 社区组织 1
		业主委员会 4
		物业公司 14
		保安公司 1
		开发商 7
140	136	104

2)领导人与群众或下属。这一类人特别强调社区机构及其管理者是"上级"和"干部"。"群众"这一身份是对应于领导和干部而言的。在中国以阶级斗争为纲的年代里,政治身份(党员、团员)中的"群众"是其中一种非党派的身份(但还不属于"无党派人士",因为"无党派人士"系指无党派的知名人士)。在中国的管理体制中,群众与国家干部(简称干部)相对应,最初是说明其处在计划体制之外,不享受任何职级待遇。群众这一概念在1949年以后的中国政治生活和社会生活中被大量使用,在特殊的年代被冠以"革命"后,形成与反动派或反革命的区别。"群众"因此并非西方社会学和社会心理学中所具有的人群、群体的意义,而是有着特定的时代色彩和含

义。由于群众的这种含义,群众是社会分层中处于下层的一个身份标志,在社区的政府治理机构的语境下,就顺理成章地成为被管辖的身份。

3)社区自组织与业主。这类人通过组织成员参与组织而与他人联系起来。因此,并没有过多重视等级与身份。但是这类人特别关注本社区和自身的利益,在维权活动上卷入很高。

我们在对文本资料进行分析后,以词汇为单位将社区理念用下面的概念树表示出来(参见图11-2):

与此相应,社区成员对管理者的要求也有一些不同。例如,第一类人要求和谐归属与热情服务,第二类人要求热情服务与优质管理,第三类人要求优质管理与维权自治。再者,对社区组织的活动的诉求也有一些差异。例如,第一类人和第二类人倾向社区组织文体活动、爱心活动,第三类人倾向要求社区组织公益活动、维权活动。

社区参与

"社区参与""社会参与""公共参与"中的"参与"一词是外来词汇,其意指个体在独立性基础上能够自主地卷入到特定群体或组织中去。目前有研究者将社区参与分为"依附性参与""志愿性参与""身体参与""权益性参与"和"不参与"五种方式(杨敏,2005)。我们的研究发现,这些参与方式从性质上可区分为两个维度:"个体-社会"和"自主-服从",以此来界定参与的性质和类型(参见表11-6):

表11-6　参与的类型

	自主与服从维度	
个人与社会维度	个人权益	身体
	志愿服务	依附

无论是什么类别的参与,就目前而言,传统社区和单位宿舍大院社区的参与,其实质上还是"群众参与",它作为国家自上而下社会动员的结果,与"群众运动"有一定的相似性,与"公共参与"是两种性质不同的卷入过程。

从本次调查的文本中可以看出,对"社区"的理解,直接影响到了居民是否参与到社区中来,也影响到了他们对"参与"的定位。究竟是参与"自主管理",还是被动参与到社区居委会组织的各项活动中去,体现出了两种不同的自我与社会的关系。以下是一些文本资料:

大家的事情大家做,自治,自重,自由地参与社区生活的方方面面。

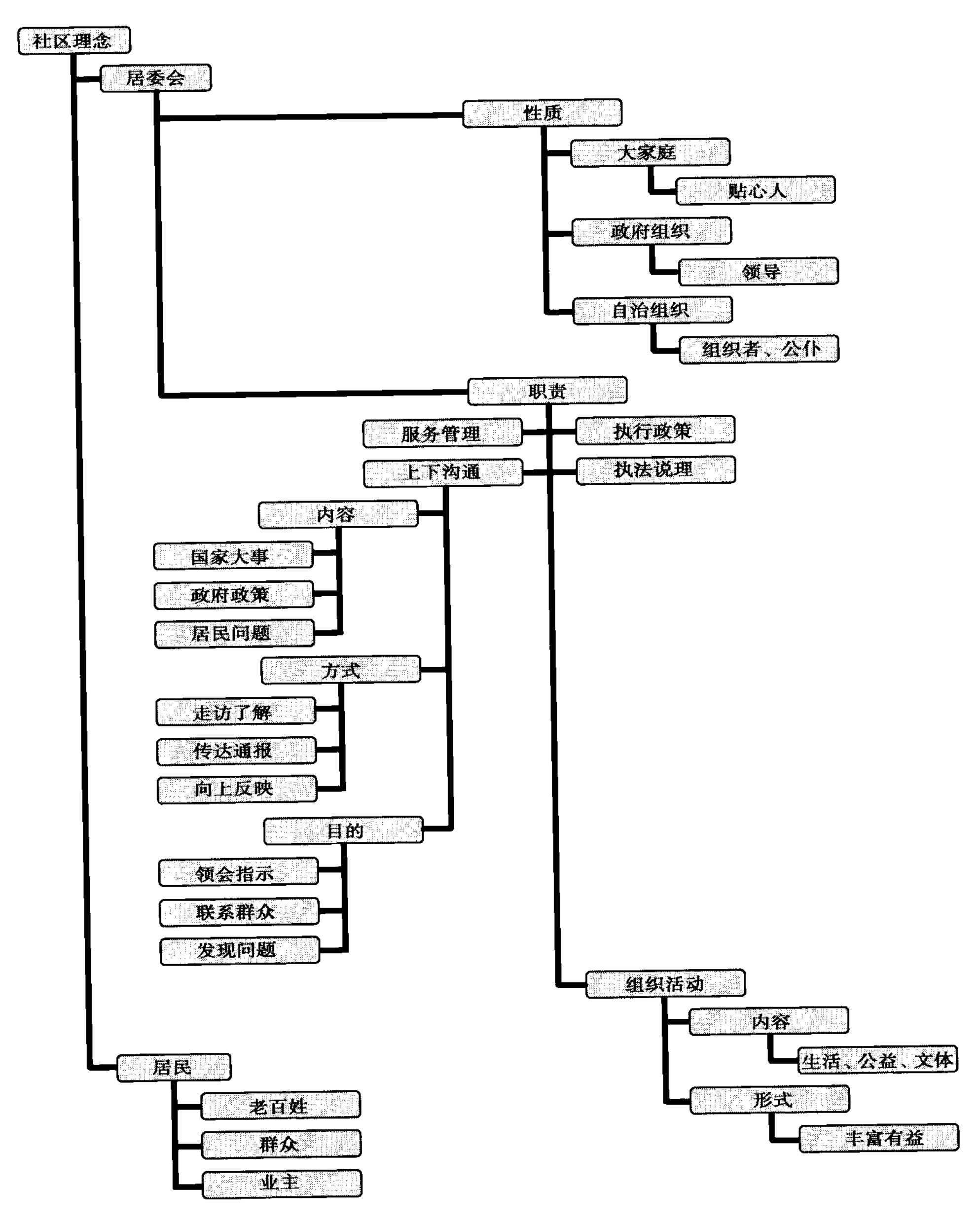


图 11-2　社区理念概念树

(商品楼社区,No. 719)

关心参与社区任何活动是非常有意义的事情,多关心别人等于关

心自己，多做些公益的事，多做好事，助人为乐是我们国家的美德。（传统胡同社区，No. 12）

共同建设居住环境和居住品质良好的社区。人人为我，我为人人。为社区乃至社会做出贡献。放下个人利益，为社区共同利益做出个人贡献，不计较回报（单位宿舍社区，No. 248）

大家都应该关心社区的建设，一个社区搞得好不好，关系到每一个社区群众的切身利益和社会的安定团结。所以说每一个公民都应该关心社区建设。（传统胡同社区，No. 63）

在三类社区中，传统胡同社区和单位宿舍社区都很强调社区居委会组织社区的活动。而商品楼房社区多强调民主、协商、程序和管理，特别是在社区维权中的参与。参见表 11-7：

表 11-7　关于参与的意愿（使用词汇频次，最下行为样本数 N）

	传统胡同社区	单位宿舍社区	商品楼房社区
组织活动	50（35.7%）	52（38.2%）	19（18.2%）
参与关心	46（32.9%）	36（26.5%）	25（24%）
维权			10（9.6%）
民主共商			8（8%）
	140	136	104

从上述分析中，可以看到基本上有两种诉求，一种诉求是“人情味”和“人际和谐”，另一种诉求是“自我管理”及对公共空间的需求。

由于参与的动机类别不同，参与的方式和重点也不同。第一类人会比较重视选好当家人及其是否能全心为百姓；第二类人会比较重视维护本单位及争取被重视；第三类会比较重视民主表达意见及依靠契约维权。

讨　论

本研究以北京市城区三类六个社区问卷调查中的开放性问题作为质性分析文本，发现目前城市居民对社区概念的心理表征主要包括三个方面，即：社区环境、社区理念和社区参与。在这三个方面中，社区环境，包括物质环境与社会环境是社区居民生存的处境。居民理想的社区环境与社区的理念不仅相关，而且直接影响到对社区生活的满意度、社区认同以及社区参与行为。不同社区类型的居民，在社区理念上存在一定的差异，主要是将社区

分别视为"大家庭""政府的基层机构"和"合作空间"。在这样的理念支配下,居民的身份认定分别为"老百姓""群众"和"业主",并且以这样的身份关注社区和参与社区活动。参与的类型包括以大家庭成员身份融入、被动等待居委会的组织而加入和主动发起并卷入有一定民主程序的协商、维权及公共管理活动。

需要说明的是,质性研究不具备推论和验证假设的功能,因而在本研究中仅具有探索意义。在理论框架形成之后,我们还需要对已发现的概念表征的原型和典型代表在现实中的存在状况和原因进行分析,以提出新的理论假设。尽管如此,通过本研究,我们还是可以思考下述几个问题。

"我们"的边界:在个体与国家、社会、市场之间的关系中定位

从社会心理学的角度看,社区对于居民来说是一个新的群体或组织,因而是一个新的"我们"概念。这一概念来源于居住的空间、居民之间的交往和居民对这一空间中承载着的社会关系和社会功能的认同。这一"我们"是作为居民的个体与"国家""社会""市场"形成四角关系后的产物。社区的"我们"概念,在传统胡同社区,受到"民间""邻里"概念的嵌入;在单位宿舍社区,是"国家"和"政府"概念的嵌入;在商品楼社区,是"市场"概念的嵌入。因而,这一"社区"概念与西方"公共领域""公民社会"或"市民社会"是有距离的。从前述有关社区理念的研究中也可以推知,为什么会有"不参与"这样的类别。这种疏离社区的行为一部分可以看作是对依附关系的否定应对,一部分可以看作是对"大我"的否定应对,一部分可以看作是对市场利益的否定应对。

公共空间、市民社会形成的可能

然而,在目前的"社区"概念表征里,还包含着一些与"公共领域""公民社会"有关的成分。例如,在商品楼小区的居民参与中,强调自下而上、契约意识、权利意识、程序和规则,这是公共参与的必要条件。而在单位宿舍社区的居民参与中,由于主要是以服从国家动员的机制形成的参与,因而,往往强调公共利益甚至是国家利益。这是公共参与的另一个条件,即关注公共事务和公共利益。这两个条件——契约和公共的共同出现应该是公共领域的公共参与的充分必要条件。

大家庭与公共领域并存的可能

在传统胡同社区的社区概念中,含有比较强的"大家庭"意识。这里,大

家庭概念具有亲密、信任与责任的意义,并且概念和意义是相互附着的。在本次调查中,我们发现,无论哪一类社区,居民都对"人际和谐""人情味"非常看重。也就是说,社会和谐、人际和谐都是居民看重的价值观。那么,这一价值观是否有可能与"公共领域"的理念相互契合呢?换言之,"公共领域"的建设是否要抛弃"大家庭"概念呢?中国传统的"大我"是否与"社会认同"概念相冲突呢?中国人的人际交往是保持"关系式"呢?还是接受"参与式"呢?这是一个文化社会的设计问题。

可以假设,"大我"与"认同"(或参与)是一枚硬币的两面,在某一种文化社会设计下,可能仅仅能显现其中的一面。因而,在恰当的文化社会设计下,应该有可能形成"公共领域"式的认同和参与,并且同时保持对"大我"的道德导向。

当然,我们并不是单纯以住宅类型来归类社区理念,而是以三种社区文化为背景来探讨社区概念表征存在的类型和内容的多样性。同时,需要指出的是,社区概念不是凭空形成的,它包含着居民的社区实践。社区参与因而是一个动机复杂、价值理念混淆的行为,经历着一个在实践中逐渐转型和成长的过程。

[参考文献]

[1] 丁元竹. 社区研究的理论与方法. 北京:北京大学出版社,1995.

[2] 费孝通. 江村经济:中国农民的生活. 戴可景,译. 南京:江苏人民出版社,1986.

[3] 费孝通. 行行重行行:乡镇发展论述. 银川:宁夏人民出版社,1992.

[4] 费孝通. 个人·群体·社会——一生学术历程的自我思考. 北京大学学报. (哲学社会科学版),1994(1):6-17.

[5] 韩明谟. 中国社会学调查研究方法和方法论发展的三个里程碑. 北京大学学报(哲学社会科学版),1997(4):5-15.

[6] 李景汉. 北平郊外之乡村家庭. 上海:商务印馆,1929.

[7] 李景汉. 定县社会概况调查. 北京:中华平民教育促进会,1933.

[8] 李森. 城市社区建设概论. 济南:山东大学出版社,2001.

[9] 梁思成. 中国建筑艺术二十讲. 北京:线装书局,2006.

[10] 栗志强. 都市村庄流动人口社区认同状况及成因分析. 郑州轻工业学院学报(社会科学版),2006,7(2),9-11.

[11] 费迪南·滕尼斯. 共同体与社会:纯粹社会学的基本概念. 林荣远,译. 北京:商务印书馆. (Toennies, F., 1922),1999.

[12] 孙立平. 断裂:20 世纪 90 年代以来的中国社会. 北京:社会科学文献出版社,2003.

[13] 孙璐. 利益、认同、制度安排——论城市居民社区参与的影响因素. 云南社会科学,2006(5),70-73.

[14] 吴文藻. 社区的意义与社区研究的近今趋势. 社会学刊,1936,5(1).

[15] 王甦,汪安圣. 认知心理学. 北京:北京大学出版社,1992.

[16] 王苑生,杨军. 社区健康教育探讨. 中国健康教育,1999,9(2):19-21.

[17] 王亮. 社区社会资本与社区归属感的形成. 求索,2006,(9):48-50.

[18] 杨东平. 城市季风——北京和上海的文化精神. 北京:东方出版社,1994.

[19] 杨贵庆. 城市社会心理学. 上海:同济大学出版社,2000.

[20] 杨荣. 论我国城市社区参与. 探索,2003,(1):55-58.

[21] 杨敏. 何为社区,为何参与? ——中国城市社区建设运动的个案分析. 清华大学人文社会科学院社会学系博士论文,2005.

[22] 俞楠,张辉. 自治与共治:"合作主义"视角下的社区治理模式. 理论与改革,2006,(6):15-17.

[23] 曾丽萍. 城市社区建设与发展中的社区参与研究. 苏州大学硕士论文,2005.

[24] 张利军. 农民工的社区融入和社区支持研究. 云南社会科学,2006,(6):71-75.

[25] C. K. Yang(杨庆堃)(1959). *A Chinese Village in Early Communist Transition*. Cambridge: The M. I. T. Press.

[26] Hillery, G. A., (1955) Definitions of Community: areas of agreement. *Rural Sociology*,20(2):111-123.

[27] Jonassen, C. T. Community typology. In M. B. Sassman (Eds.), *Community Structure and Analysis* (p. 166). N. Y: Thomas Y. Crowell Compannny. (1959).

[28] Kulp, D. H. (1925). *Phoenix Village, Country Life in South China: The Sociology of Familism.* New York.

[29] Lynd, R. and Lynd, H. (1929). *Middletown: A Study in American Culture.* New York: Harcourt Brace.

[30] Lynd, R. and Lynd, H. (1937) *Middletown in Transition: A Study of Cultural Conflicts.* New York: Harcourt Brace.

[31] Moscovici, S. (1963). *Attitude and opinions. Annual Review of Psychology*, 14(4):231-260.

[32] Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness: A social psychological analysis.* London : Academic Press.

[33] Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public.* Paris: Press Universitaires de France.

[34] Prezza, M. & Schruijer, S. (2001). The Modern city as a community, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(6):401-406.

[35] Redfield, R. (1956). *Peasant Society and Culture.* Chicago: University of Chicago Press.

[36] Simmel, G. (1997). *The Sociology of space. Simmel on clture: Selected Writtings* (Edited and Translated by Frisby. D & Featherstone. M). London: Sage.

[37] United Nations. (1955). *Social Progress Through Community Development.* New York: United Nations.

[38] United Nation. (1960). *Community Development and Economic Development.* Bangkok.

[39] Visser, I. (2002). Prototype of gender: conceptions of feminine and masculine. *Women's studies international forum*, 25:529-539.

[40] Warner, W. L. (1963). *Yankee City* (abridged ed), New Haven, Conn: Yale University Press, 1963.

[41] Ware, C. F. (1935/1977). *Greenwich Village*: 1920-1930. New York: Octagon Books.

12 表扬与批评现象研究
——教育现象学的视角(论文设计)

◆ 朱光明(北京大学)

本计划书提出,要通过对生活中表扬与批评现象的研究,来更好地理解教育。我在查询已有文献的基础上发现,目前对表扬与批评的研究主要是从心理学、语言学视角出发,也有从教育学视角出发的研究,但多从应然的角度进行规劝,或从心理学角度进行假设验证,或从技术层面进行指导,忽视了对学生的理解和对现象本身的揭示。我打算从现象学的视角对表扬与批评现象进行研究,希望通过研究能够揭示表扬与批评现象的本质特征,加深对学生(孩子)以及教育的理解;研究同时希望能够为一线教育工作者提供一个走进学生生活世界的窗口,为教育反思提供一个可以对话的文本。

在确定了基本方向之后,我首先对批评现象进行了预研究,并有了一些发现,获得了一定的启示。预研究之后,我在计划书中对研究方法做了说明,即研究主要遵循资料的获取、主题的提炼、文本的写作这几个基本操作步骤来实施的,并对研究的方法论基础进行了简要的阐述。研究主要遵循"回到事实本身"的现象学态度,承认现象的被给予性特点,通过直接的"看",在直观中透视现象的本质特征。研究主要是通过现象学描述和实例展示的方式,用文本揭示现象的本质结构或特征,从而让读者在阅读中能够"看"到现象。在介绍研究方法及澄清方法论之后,计划书对如何进一步研究表扬和批评现象进行了初步分析和说明。另外,在设计时也发现了研究和论文写作中可能面临的一些困难并制订出相应的应对策略。

计划书最后还对研究效度、研究伦理等问题进行了简单的说明,并对研究进度进行了初步的安排。

引言——聚焦研究现象

每个博士论文的选题背后都有一个故事。

我们在读博士之前就要求提交研究计划,记得当时我写了一个非常“宏大”的研究计划。不过,在提交这样的“研究设计”时,自己的内心还是比较虚弱的。对于这样的研究计划,导师当然是不置可否。

在博士阶段的学习过程中,随着听课、读书、研讨及写作,随着导师不断追问“你的研究计划是什么”、“你打算研究什么问题”——这样的“逼迫”让我逐渐“认识自己”,研究方向也逐渐清晰起来,论文选题也变得越来越现实,认识到必须把研究和自己的能力及经验结合起来。于是,我把自己对现象学的兴趣和自己的教师经历结合起来,并把它们和质性研究取向融合在一起,对自己的研究做出了初步的定位,即努力揭示日常教育现象。

日常教育现象很多,对此,我内心还是怀有一副“宏伟蓝图”——揭示教育教学中的诸多现象。但是,现在需要的是静下心来,选择某种自己感兴趣的或认为有意义的教育现象,进行深入的剖析,以自己的所感、所学,尽可能地把这些属于生活世界的东西小心地揭示出来。同时希望通过“做”的方式形成自己的一种研究思路。初步的尝试是对中小学生的座位现象进行了探究(朱光明,2006),现在打算把目光转向教育生活中最普遍的现象:表扬与批评。

存在的都是合理的。但并非每一种存在现象都值得作为专题去研究,更不是所有的现象都值得花费整个博士阶段来研究。这是我在选题时所思考的问题,也是答辩委员会可能提出的问题。对表扬与批评现象进行研究的意义在哪里?是否有人做过这样的研究?我的研究有什么不同或新颖之处?我将如何去做自己的研究?我的视角、方法及理论支持是什么?在意识中准备把它作为自己的博士论文选题的时候,这些问题几乎同时涌现出来,然而对它们的回答却不是一蹴而就的。因为我在形成选题、拟订计划、检索已有研究、预研究、进行设计等过程中一直都在思考这些问题。因此,下面的设计和回答是一个形成的过程,是一个螺旋上升的过程,是自我视域不断扩展的过程,也是一个内在思想对话的过程。由于受到语言和书面表达线性特征的限制,所以,对于这些问题的陈述只能按照一定的逻辑顺序呈现。不过,正如本文的形成是一个过程一样,我的研究设计也是后续研究过

程中的一个环节,也是形成过程的一部分,所以它也是暂时的,是阶段性的呈现。它必将会随着研究的开展和深入而发生变化。

研究目的及意义

选择什么样的研究题目总是与自己的研究视角联系在一起的,或者说,总是被自己的前理解所制约。其中很大一部分是我们所受到的理论启示或所持有的基本信念,是它们支撑或影响着这样的选择。我自己受现象学的影响比较深,因而希望从现象的视角关注教育生活世界的意义,因此,我的研究的目的及意义或价值都是在现象学及现象学运动中的一些思想和方法背景中进行讨论的(朱光明,2007)。

研究的目的

认知的目的

研究总是希望获得一些普遍性、规律性的认识。"现象学是关于本质的研究,在现象学看来,一切问题都在于确定本质"(梅洛-庞蒂,2005),因此,用现象学的方式研究表扬与批评现象,可能会有不同于以往研究的发现。

不过,现象学所理解的本质并非传统意义上的本质。传统上的"本质"往往和苏格拉底的定义式追问"是什么"或柏拉图的理念(idea)联系起来,被看作是发现概念、寻找定义或回答"是什么"的问题。这种谈论本质的方式不是把现象丰富的意蕴压缩为干瘪的"种加属差"之类的概念,就是形成一种循环解释。这种理念式、定义式本质的探究方式往往给人们一种理念论或本质主义的印象。

海德格尔(2000,p.42)说过,"现象"的对立概念不是本质,而是遮蔽状态。现象学所理解的本质,就是存在者的"去存在(Zu-sein)",那么存在者"是什么(essentia)"也必须从它怎样"去是",从它的"存在(existentia)"来理解(海德格尔,2000,p.49)。而存在就是显现,即现象学中的现象。他认为,在现象学中,现象的背后本质上就没有什么别的东西,不过由于成为现象的东西可能仍然隐而不显,因此才需要现象学。因此对于表扬与批评这样的现象,如果用现象学的方式探究其本质,就可以这样来提问:表扬与批评现象是什么样子的?或表扬与批评的本质特征是什么?学生是如何体验表扬

与批评的？表扬与批评对他们意味着什么？表扬与批评的体验对他们的成长具有什么样的意义？表扬与批评是什么关系？只有对这样的问题进行深入的教育学反思，我们才能够更好地理解表扬与批评，也会因此而更好地理解教育。

实践的目的

从现象学对现象本质的研究旨趣可以看出，现象学定位于理解。而教育现象学则定位于对教育生活中的现象的理解，也就是试着去理解情境中教育者和孩子们的体验。因此，研究不是"为学术而学术"，是为了理解他人或自己，相信在理解的基础上可以更好地实践。

我希望通过对表扬与批评的研究，可以在加深对孩子们以及教育本质理解的基础上，提高自己的反思意识和教育实践能力；能有助于教育决策者和教育实践工作者加深对教育的理解，提高实践智慧；能够为教师提供一个走进学生生活世界的窗口，为教育反思提供一个可以对话的文本。

个人的目的

个人目的并不是不存在，而是经常被忽视了。无论是认知的目的，还是实践的目的，研究都是以个人的目的为基础和起点，研究在最终意义上都是个人的。

之所以选择研究表扬与批评现象，与我个人关心的问题有着密切的关系。做家长和当老师的经历，促使我经常思考如何才能更好地与孩子们相处。在和孩子们交往的过程中，我经常感到困惑——不知如何把握好表扬的分寸，也不知道如何批评他们。

书店里到处充斥着类似于饲养指导手册一样的育儿、家教方面的书，都不遗余力地要求家长和老师赏识、鼓励、赞扬自己的孩子。遇到情况，很多老师就说"照着书上说的做"。这样的口头禅不知是道出了一线教师们的现实，还是一句口头传诵的诙谐语。

因此，对教育究竟是什么，以及表扬与批评对孩子们具有什么样的意义，我还是比较茫然。作为教育者，对此却又不能不思考。如今作为研究生，有了专门研究的机会，因此想以此为切入点，把研究和自己的经验及困惑结合起来，通过对表扬与批评现象的研究来更好地理解教育。

研究的意义或价值

本研究具有什么新奇之处，或者有什么样的贡献，目前都是一个未知

数。这只有等到研究结束之后,或者通过和他人的研究进行比较才能够发现。

如果上述目的都能够达到,或者能够部分实现,那么研究的可能贡献或者新意即在于:不仅能够给读者和学界提供一个可读性较强的文本,而且研究将从教育学视角对表扬与批评现象的本质特征有所揭示,具有较强的学科价值;还对研究方法本身进行了一定程度的探索,可能能够探索一条可以依循的教育研究方法。

1)从表现方式上,现象学研究追求文本的表现力和感召力,研究希望恢复日常语言在教育研究中的地位和作用,突出对经验常识的尊重和重新解读,强调道德直觉的有效性,因此,我希望自己的研究能够建立一个通俗易懂的文本,从而加强学者(学术)研究和一线工作者实践之间的直接沟通、对话。

2)从学科来说,本研究不是从心理学、社会学、人类学等某一个学科或理论出发而进行的研究,而是立足于教育事实、教育现象,对教育实践中的表扬与批评现象显现方式和过程进行研究,探究该现象(体验)对学生成长的意义,所以研究属于教育研究,是对教育现象的研究,而且是一种本质探究,因此研究具有丰富学科建设的意义。

3)从方法来说,研究不是从定义、概念或理论这种"自上而下"思维方式出发,而是以现象学的探究事情的方式,即"回到事实本身",从现象(体验)入手,在大量观察、描述的基础上分析表扬与批评现象的本质结构或特征,所以是一种"自下而上"的研究,是对生活体验本质的"实证研究"。

文献回顾

现象学研究就像看电影。看电影之前,包括在看电影的过程中,最好不要有过多的介绍、"导读"或讨论,而是先要去观看、去体验。在观察、体验中形成自己的理解和解释,在此基础上再和他人讨论或对话。这样才可能有新的发现。否则,在看电影之前,电影的视界如果已经被打开,就会影响观者的预期和视界。被打开的视界很容易就成为一种导向,从而遮蔽了现象的显现,限制了想象力的发挥,因而也会阻碍新的发现的可能。这和阅读小说等文学作品一样,你要在阅读之前看了根据这些文学作品拍摄的电影、电

视或者看了别人绘制出来的图画,你就失去很大一部分想象的空间。

皮亚杰在谈到保持研究的创造力时也说,“当你研究某一专题时,你不要读有关这个领域的书,事后再读。……尽可能多地阅读有关领域的书;……如果你研究一个题目靠的是阅读论述这个题目的所有书面材料,那就很难发现新东西了。但是如果你直接前进,先不读别人的东西,以后做些比较,你将会发现自己要么是重复别人已经做过的东西,要么是有一定的差别。这些可能是有成效的。”(皮亚杰,1990,p.249)

现象学研究就是定位于发现,因此,为了创造的目的和提高发现的敏感性,在研究中,我将尽可能地把阅读重点放在相关领域的书籍上,而尽可能少地阅读相同的专题,只是在最后阶段才会阅读相同或类似的专题。

但是,考虑博士论文创新任务的同时,还要考虑时间的限制及避免重复研究等方面的情况,所以做一些文献检索工作还是必要的。

已有研究查询

在国内研究中,通过万方数据库、“中国知网(CNKI)”的中国博士学位论文全文数据库、中国优秀博硕士学位论文全文数据库、中国期刊网等进行搜索,发现有一篇以表扬与批评为题的学术论文(翟秀军,2006),还有以表扬或批评、惩罚等为题的其他文章共计十几篇,但没有发现从学生体验的角度或从现象学的视角进行研究的论文。

在国外文献中,搜索了 ProQuest Digital Dissertations(博硕士论文数据库)、CASHL(中国高校人文社会科学文献中心),没有发现有关表扬与批评的论文。通过 EBSCOhost 数据库进入美国 ERIC(Educational Resources Information Center)检索,发现有关表扬与批评(criticism and praise)的文章 14 篇。但也没有从现象学视角出发或以现象学方法做的有关表扬或批评的研究。由范梅南创办的现象学在线网站上(http://www.phenomenologyonline.com)以及由他主编的《现象学教育学》(*Pedagogy phenomenology*)杂志上也没有关于表扬与批评的现象学研究。在国外文献检索中,只发现一篇文章(Zaragoza, 2005)是从现象学心理学角度对批评进行研究,但文章主要是分析并提出对“侵犯行为”的责备(批评)需要考虑他们行为的复杂性,其研究对象为社会犯罪现象,而不是教育现象。

在对现有图书的检索中,发现多数有关表扬与批评的书籍属于激励、鼓励类或教人如何实施表扬与批评。这类书籍数不胜数,只要走到书店教育类、家庭教育类柜台一看就知道了。稍有学术探究价值的书有《批评的艺

术》(韦辛格, 1989),不过这本书主要也是教人如何批评;也有从批判视角对奖励现象进行的研究,例如《奖励的惩罚》(艾恩, 2006),该书主要是对行为主义奖励形式的批判。

相关的研究还有以赏识教育为主题的书籍或研究。例如,周弘的《觉醒——赏识教育讲学精华读本》、崔学鸿的《赏识教育初论》等。这些研究的基本出发点是爱,是一种以爱为依托的方式阐述对教育的理解。东北师范大学牛海彬的硕士论文《赏识教育研究》(2006)则是从理论方面对赏识教育进行探讨。此外,还有关于"愉快教育""快乐教育"研究的。例如,熊华生的《为了儿童的幸福与发展》(2006),研究是从生命化教育、生活教育的角度倡导一种教育理念。

另外,在首都师范大学举行的现象学与教育学国际学术研讨会(2006 年 10 月)上,加拿大学者范梅南提到自己正在对"认可(recognition)"现象进行研究,可惜他没有提供书面材料。但从他的口头陈述来看,我的研究旨趣和他的研究具有相似之处。会上还宣读了南京师范大学金生鈜教授的《"承认"的教育意义》①一文,文章从爱、权力的尊重和社会重视三个视角阐明承认的重要性。从他们所关注的现象和研究旨趣看,类似的题目已有很多人在关注和研究,是值得去研究的。这也激发了我继续研究的信心和努力做好的决心,并期待着自己的研究和他们的研究能形成互补,达成共识。

已有研究述评

休谟说过,"凡自命不凡在哲学和科学方面给世人发现任何新事物的人们,总喜欢贬低前人所提出的体系,借以间接夸耀自己的体系,这对他们来说是最通常和最自然的事情。"(休谟,2004,p. 1)

休谟的话对于我们研究者是一种提醒。每个人都有自己的旨趣,自己的重点,或者遵循自己所属领域的研究范式,因此,研究并没有一个统一的标准。就目前来说,我不但没有真正走进对表扬与批评现象的探究,就是走进了,有所发现,也需要在特定的范式或有限的范围内进行讨论。然而,在教育研究中经常出现这样一些相互指责或"缺席审判"的现象。范梅南也发现并指出,"无论我们碰巧翻开哪一本教育书籍或杂志都会注意到每一种教学或教育的新方法总是以对某种过分的不加批评的教育态度进行抨击的形式出现的。这本身是可以理解的。我们总是想通过排斥我们周围的人的不

① 全文载于《教育研究》2007 年第 9 期,题目为《承认的形式以及教育意义》。

理智行为来提出我们自己的合理观点,……试图暴露他人不合理性的批判性推理其实是对一种权力的争夺。"(范梅南,2001,p.282)。所以,我这里无意于批判,只是想在比较中显示出自己在研究旨趣上和检索到的现有文献之间的差异。

通过检索发现,现有的有关表扬与批评的研究总体上可以分为两类:

一类是理论研究或思辨研究。如《对教育惩罚的理性思考》(刘婷婷,2005),文章是从理论上对惩罚进行哲学思辨式的探讨。

一类是实证研究。如《母亲的批评/表扬类型及其与幼儿成就动机的关系》(翟秀军,2005),文章是通过问卷调查的方法对表扬与批评的类型和频次及其影响进行的统计学研究,属于基础心理学研究。

从研究学科类别来说,基本上有三种:

一类是心理学研究。如《学习成功感研究》(杨秀君,2004),论文是通过"编制学习成功感量表,探索学习成功感的心理机制,为实施成功教育提供科学的心理学理论基础与实际的、可操作的方法"。

一类是语言学研究。《中国教师"表扬"言语行为的实施研究》(陈成辉,2003),文章主要是对中国老师的表扬言语行为及其结构、功能和效果进行探讨。作者通过对中小学老师及学生的观察和采访,共收集到183条表扬言语,并从词汇、句式、语义和会话层面来分析这些表扬言语的结构特点。

第三类是教育学或教育社会学研究。如《控制与服从:赏罚对学生行为的影响——"小学课堂教学生活片段"研究》(吴娴兰,2002),文章是通过分析课堂教学的片段,从中揭示课堂教学中的现实。这也不是体验研究。

总结起来,从教育研究的实践意义来说,对于表扬与批评的研究需要对下面这些问题进行进一步的思考。

1)要关注学生。已有的研究多从教育者或者旁观者的视角出发,没有从学生的角度去理解他们,没有关注学生的生活世界。

2)思考研究的技术取向。当前很多有关表扬与批评的文章倾向于教别人如何表扬或批评,告诫别人不应该做什么等,认为表扬与批评是通过告诉别人如何做就能教会的,忽视了对具体情境的描述分析,忽视了对学生的真正理解。基本上是把表扬与批评看作是两种教育方法或教育手段。

3)反思研究的科学取向。表现在从心理学上分析表扬与批评的影响,以及如何实施表扬与批评。这是实验心理学或者行为主义的研究模式。这种研究具有一定的认识作用,但忽视了人类心理的复杂性和情境性特征,因

此,不能对教育实践产生实际的影响。

4)警惕批判取向。从话语权的角度进行批判性的研究。这主要是针对“批评”和惩罚。这样的视角确实具有警醒的作用,但是过于宏观,缺乏建设性作用。

5)不能简单化理解。对表扬和批评做出简单理解,缺乏情境的描述和分析,没有从深层次去理解。犯了直接因果或虚假设定的错误(直接因果,好像通过某种方式教育学生后,学生就能够立竿见影变好,错误似乎一劳永逸地改变了;虚假设定,即在研究之前就有一个假设,认为研究者或老师所看到的都是真实的,行为也是正确的,而学生往往就是错误的。教育现象远没有这么简单)。

从目前检索的有关表扬与批评的研究来看,还没有人从孩子们的生活世界,从理解的视角研究去研究表扬与批评现象。

其他相关研究

在文献的查阅中还发现,虽然还没有系统地对“表扬”和“批评”现象进行描述或深入的研究,但是对“表扬”和“批评”在教育生活中的作用和地位的散论却很多。这些文章中有些具有经验或体验性质,为理解这一现象提供了非常有益的启示。特别是在学生写的作文以及一些文学作品和传记中,有很多相关或类似的体验描述。这些都为我的研究提供了有益的启发。

与“表扬”和“批评”相关的体验在一些心理学、教育学、社会学、现象学等文献中也有涉及。例如范梅南的一些著作中经常出现这一方面的研究(《儿童的秘密》《教学机智》等)。这些研究不仅为表扬与批评的研究提供方法上的启示,而且还具有对话和参考价值。例如,在批评中会涉及“害羞”的现象。在传统对批评的研究中不可能发现这样的描述。而我们则可以从齐美尔、舍勒、萨特、梅洛-庞蒂等现象学著作对“害羞”现象的描述中获得很大的研究启示。类似这样的研究在我后面的阅读过程中将成为阅读和对话的重点。

总之,通过文献查询发现,无论国内还是国外,都有很多学者关注过表扬与批评,说明该现象值得关注。而我所选取的研究视角和研究方式,目前没有人做过,所以期望自己的研究具有探索性的价值,也希望我的研究能够填补这方面的空白。

预研究“批评”现象

任何研究都只有真正去做才能够很好地理解。理解现象学的最好的方式就是去做现象学研究，现象学也只有通过做的方式才能够真正理解。早在确定研究题目之前，我就对批评现象进行了思考。在正式确定了选题之后，又对批评进行了初步探究，希望以此加深对该现象的理解，并真正有所发现。我还希望通过“做”的方式熟悉研究方法和操作步骤，为进一步研究奠定基础。

提出问题

几乎没有人不曾受到过批评。批评是人人皆有过的体验，但却未必人人都认真地思考过批评现象的意义。只有深入地思考和探究才能更好地把握现象的丰富意蕴，才能够更好地理解批评现象，这样才能够更好地实践。

批评是一种什么样的现象？我们只有回到批评体验本身，而不是仅仅从教育者的角度进行研究，才能够更好地理解该现象。因此，从现象学的视角，这个问题可以这样提出：批评的体验是什么样的？批评对学生的意义是什么？批评具有什么样的本质特征？我们该如何对批评现象进行反思？

收集资料和分析主题

研究的第一步是自我反思：自己曾经的批评体验是什么样的？第二步，收集他人对批评的体验。这一阶段，就是要直接地描述体验，或者开放地收集他人的体验。通过具体的经验材料、具体事例，思考这些描述背后共同的主题，从而得出该体验的核心主题或主要体验。通过对这些经验材料的思考发现，批评体验的一个核心主题是“怕”。

“怕”有很多种的“怕”。有对具体对象的怕，例如，对老师的怕，对家长的怕，也有因为考试成绩不好的怕，上学迟到的怕，等等。

现象学研究不是停留在具体事实的层面上，而是要深入揭示批评所“怕”的本质特征或本质结构。那么如何表达这样的结构特征呢？通过沉思，我在大量阅读案例和学术著作的基础上，发挥自己的想象力，发现还是用基本存在结构展示这种“怕”更能够表现该体验的特征。基本存在体验的结构是：空间体验、时间体验、身体体验、关系体验。然而，当依照这种结构

收集案例、归纳案例时却发现,有一种体验,即对气氛的感受是一种非常明显的体验,但却不能纳入这样的结构之中。而同时,空间体验却没有多少可以用来表述的案例。于是,就把“空间”这一主题暂且搁置,突出“气氛”这一主题,把它纳入到“怕”的主题下,因此就形成:怕批评的气氛、怕“度日如年”的时间、怕客体化的身体、怕失落的关系这样一种结构特征。

寻找变异特征。既然人人都“怕”批评,为什么还存在有人渴望批评的现象呢?为什么还有“闻过则喜”这样的说法呢?通过对经验材料的分析发现,渴望批评其实是渴望被关注,其本质还是对关系的一种担心和害怕。而“闻过则喜”更多的是一种反思体验,或者是在形成了一种反省思维方式之后,对人际之间真诚关心的渴望。

寻找差异。从教育实践来说,只要我们思考,就会发现,在有些学生眼中被视为“批评”的现象,在成人眼中,它们并不是批评,而是一种嘲讽、打击。它们与教育本身似乎没有多大关系,起码不是一种有意识的向善行为,因为它缺乏教育实践所要求的最基本因素——为孩子好的意识。对于这方面的探究,通过实证主义的方式是发现不了的。只有通过对理论和教育实践本身的不断思考,从对教育本身性质的反思中才可以逐渐明晰。

批评的意义。对批评现象的研究,最终是要揭示它对孩子们成长的意义到底在哪里。通过对资料的分析发现怕批评是人之常情,也正因为孩子怕批评,批评的教育意义才有可能得以实现。很多时候,孩子之所以能够坚持背诵那些枯燥的诗词文章,重复做那些单调的抄写练习,准备各种各样的考试等,就是因为担心或害怕批评。但从孩子们成长历程中所经历的各种批评来看,批评的体验是丰富而复杂的,其效应也是深远的。例如,从认知方面来看,在担心或害怕批评的同时,他们体验到社会和他人的存在和要求,而批评也让他们开始学会内在地反省自己。所以,批评虽然“逆耳”,但对于他们的成长却又意义深远。从情感方面看,孩子们对成人的批评既有理解、同情,也有不理解,甚至可能产生抱怨、怨恨。从个体行为和其中表现出来的意志看,面对成人的批评,孩子们可能会反抗、抵触,甚至出现报复行为,也有可能形成对批评的“免疫”或产生消极抵抗,有的孩子则采取撒谎或保密的方式来对待或避免招致批评。这其中的复杂性不仅和成人批评的行为和意识本身的性质有关,也和孩子们所感受到的他们与成人的关系有关,但都体现出他们在成长中的人的特征。无论如何,这些体验在他们的成长中都是真实存在的。

合理性探究。通过学生(孩子)的批评体验探究可以看出,批评对他们

的影响是巨大的,也是深远的,既有积极的方面,也有消极的方面。但是,批评不会因为孩子们的害怕、担心而消失,批评就如同他们周围的空气一样时刻存在并影响着他们的成长。正因为批评与孩子的成长关系如此密切,所以教育者需要深思:批评背后到底隐藏着什么?批评的合理性依据是什么?通过对批评的词源以及对批评实践的背景分析发现,教育者对孩子的批评是建立在权威以及相应的教育关系基础之上的,因此批评属于教育的范畴,是教育的具体展开形式,是一种对学生(孩子)成长和发展的积极关注和守护的行为和意识。

教育学反思。教育意识使得教育者心向着孩子,从而要为孩子的成长着想。但是有了教育意识的批评未必就是教育学批评,因为仅有一颗"慈悲心肠"是不够的。教育要整体地为孩子的成长着想,它不仅指向孩子的现在,还要考虑曾经,更要洞察未来,"为之计深远"。因此,从实践的角度,应该区分出一种教育学批评,它要求教育者的批评要"悲智双全",即在教育意识下机智地行动,洞悉批评对孩子的可能影响。为了使得批评成为教育学批评,教育者首先需要有接纳孩子、倾听孩子、等待孩子的召唤,从而对孩子保持一种敏感性的被动态度,教育者还需要不断地反思自身的语言、行为和期望,对自身保持一种积极的主动反思倾向。教育学批评呼唤教育者把批评意向转变成机智的行为,让批评能够真正使得孩子内心发生教育者希望的转化。

小　结

以上关于批评的结构就是通过预研究所形成的对批评的理解(朱光明,2007b)。但这样的文本不是一蹴而就的,其间涉及收集资料、主题提炼(分析)和文本写作这些操作步骤的不断循环。其间也会涉及和他人的交谈以及自己的不断沉思和写作,并在经验材料分析的基础上进一步查阅文献。不过,这里所形成的文本也只是对暂时的理解的表达。我想,文本必将会随着研究的深入和新的发现而不断被改写和修正。

研究方法

现象学研究并没有一个可以依循的固定程序。即使制定了一个研究程序,在实际操作中也不可能按部就班地去执行。对生活现象的探究最终依

赖于对生活本身的好奇和不断的追问、反思的精神。不过,虽说没有固定的研究程序,但研究还是依循着一些基本的操作程序的。在我的探究过程中基本上遵循着三个程序实施自己的现象学研究,即资料的获取、主题的提炼和文本的写作。我想,在后面的研究中将继续遵循这三个步骤,并尽量思考得更加周密。

资料的获取

研究所需要的生活体验材料来源很多,但主要是通过自我写作、学生写作以及访谈、观察等方式获得。在研究过程中,首先是自我反思,同时预研究身边的人,从而加深对表扬与批评的理解,并形成进一步的访谈提纲,然后在此基础上设计下一步收集和分析资料的方法。下面是我收集资料的具体途径,其中也包括对后续资料收集的打算。

1)自我写作。把自己曾经受到过的表扬和批评的经历和感受写下来。这不是一次性完成的事情,随着访谈和写作的深入,会逐渐回忆起自己曾经有过的经历和体验。

2)研究熟人及身边的人。

a. 谈话。通过谈话引起别人对表扬和批评经历的回忆。

b. 要求他们写作。谈话之后,再要求对方把经历感受写下来。不过,这通常非常困难,大多数人宁愿说而不愿意写。

c. 通过电子邮件让熟悉的人写作自己的相关体验。但结果不理想。原因是对方不明白研究者的意图。还有一个原因是,写体验是一件比较困难的事情。

d. 在访谈后,我整理,然后再让被访者阅读,修改。这是一种比较好的获取资料的方式。

3)访谈、观察中小学生并要求他们写出个人体验。

a. 请一线教师帮助。让老师布置学生写一次具体的表扬或批评的经历(写作设计见附录)。这种方法的优点是能够得到大量自己意料之外的经验,能够获得很多有益的启发。其不足之处是学生写作的深度有限。这里还有一个关键问题是如何设计写作的题目和要求,以及教师如何给学生布置。

b. 有条件的学校,我会把整理后的稿子返回,让学生自己或老师修改、充实。

c. 访谈。包括阅读他们写作材料之后的追踪式访谈,或者就某个方面的体验和其他学生交流。

d. 观察主要以在学校听课的方式,做课堂观察和课下观察。

我准备选择三个学校的三个班级作为听课观察对象,以便于和学生、教师及家长接触,从而为检验已有的发现以及探索新的发现提供可能。此外,还利用各种评估和听课机会观察、收集材料。

4) 对大学生及其他成人的访谈。主要让他们回忆中小学时期的经历。这样访谈对象自身也有一些反思的距离。

a. 大学生:各类大学的学生。

b. 社会上的人:例如火车上、饭桌上遇到的人等。

c. 学友、同伴。

5) 词源,习惯用语探究也是获得材料的一种方法。

6) 文学艺术中的表扬与批评也可以用来作为理解体验的材料。

7) 学生的作文、日记等(可来自"作文选"、网络等)。

8) 已有的现象学研究中的相关研究(包括现象学哲学、现象学教育学、现象学心理学等)。

9) 其他社会学、心理学、宗教等有关方面的著作以及相关的研究。

10) 其他获取材料的可能途径,如网络社区、论坛、blog、BBS 等。

主题的提炼

提炼主题是研究的核心。提炼主题是理解表扬与批评现象的手段,为理解该现象提供了一种确定的表达方式。在某种程度上,还原就是通过主题来实现的。如对"批评"这一现象意义的理解,收集的每个具体经验的情境都不相同,每个经验的主题都表达了该现象的某一方面。我们通过分析一个个经验文本,可以借助这些经验文本中蕴含的主题而理解、表达、还原该现象的意义。"在某种程度上,我们可以把主题比喻成天上的星座,借助于它,繁杂的星空(现象)就可以被我们有条不紊地认识。"(朱光明,陈向明,2006b,p. 1)

现象学研究中提到的主题不是日常意义上的主题,现象学研究中的主题揭示着现象的方方面面。因此,当我们试图揭示一个现象时,需要通过很多主题来描述现象。作为一项研究,我们不可能也没有必要揭示现象的所有主题。因为现象的丰富性不是语言所能够全部揭示的,正如梅洛-庞蒂说的,我们无法还原现象,即使能够也没有意义。因为,现象学研究并不是要

把个别性的东西全部展现出来,而是要通过主题的方式,展现事物的本质特征。

形成主题的方式一般有两种。我把它们分别称为"自下而上"的方式和"自上而下"的方式。前者是在经验中,在具体事实或事例中发现或形成的,后者是我们在理论学习过程中受到其他思想启发而形成或发现的。但这两者不能截然分开。二者可以结合在一起,形成螺旋式、循环式的组合关系。例如,在对"批评现象"的研究中,我们从很多人的体验中发现,批评会造成被批评者的一种报复。这种主题就是通过"自下而上"的方式形成的。同样在"批评现象"的研究中,我们可以从存在哲学中获得启示,每一种体验都是存在论维度上的体验,"批评"这种体验,尤其明显。例如在时间体验、空间体验、身体体验、关系体验等主题中,空间体验变成"怕批评的气氛"就是在两者结合思考之后的结果(见上面"预研究")。

主题的确定还与时代话语有着密切的联系。因为,我们的生活世界是一个不断地被文化化的世界,生活世界是一个在历史和文化中不断沉淀的世界,每一代人都有每一代人的时代话语。专业化实践和学者表达观点的方式更是受到这种话语的影响。这些话语构成了我们的前理解。海德格尔也因此而认为"此在的现象学就是解释学"。例如,身体和时间的主题,不仅是从访谈中获得,更多的是我们这个时代话语所讨论的主题,而这种主题确实也能够在经验资料中发现其经验源头。毕竟,语言是表达思想的。这种时代话语并不是赶时髦,而是理论本身所呼唤的,它与特定时代所关注的实践联系在一起。它们不仅是学界对话的基础,也是人们共同关注的主题。例如,我在中小学生座位研究中的民主、身份意义的发现,就和我们的实践有着直接的联系。

主题分析贯穿于整个资料收集和写作过程之中,它是一个创造性发现且不断揭示的过程,是对意义不断追求的过程。因此,也需要保持一种对事物的开放态度。为了能够更加深入地理解现象,我们需要把一些已经形成的主题拿出来"公开放置",在再次或以后的访谈中,让参与者或对话者进行"审查",以使各自都能够意识到目前研究视野中的局限并设法超越。这样的"审查"工作还可以在同事之间,或研究共同体中,或在向其他人士咨询中进行。现象学就是通过这样"做"的方式来进行的。

在主题分析以及资料收集的同时,如果有任何的感想都应及时写下来。这对一个现象学文本创作是不可或缺的。这也体现出教育现象学研究中资料收集、主题分析与文本写作不可分离的整体性特征。

文本的写作

现象学研究特别强调写作的重要性。在我的研究中,写作被视为自始至终伴随着研究的一种方法,而不仅仅是在最后为完成报告而采用的一种工具和手段。贝克也说过,写作就是一种思考,或更严谨地说,写作就是一种思考形式。研究中的很多困难并不是在研究之前就可以知道或预料的,而写作就是发现思考内容的最好的方法,因为写作可以发现思考上的断层(Wolcott,1998)。而这种断层的补充与完善也只有在写作中才能够完成。

写作也是一个"主体性客体化"的活动,它既是一种基于文本的思考,又是一种实践活动。"写作提供我们基于文本的反思,将我们与知识分离然后又使两者相对,将我们与我们的生活世界分离然后将我们的思想与直接行为分离,从我们的具体参与中抽象我们的生活感受,又使这感受客观化。"(范梅南,2003,p. 171)。写作的最终目的是创建一个文本,而文本的目的是使研究的问题鲜活起来,使看不见的可以被看见。

这里涉及的写作包括,准确地描述表扬与批评的体验。这是研究的第一步。体验往往比我们所能够描述的更加复杂、高深,因为语言的表达能力是有限的。但是通过审慎的描写,生活体验在某种程度上是可以用描述性的语言表达出来的。不过现象学描述是一项要求严格、富有创造性的工作,一般是尽力以直截了当的语言来描述当时的体验,而不作任何原因解释或概括总结。教育现象学所要的是对"前概念""前反思"的原初的教育生活体验的"还原"或"客观"描述,即对体验本身的书面描述。不过,写作不仅仅是呈现和组织书面资料即描述现象,更重要的是要承担解释和说明的任务。

写作还包括重写和改写。重读自己写下的作品时,作品就会产生一种牵引的作用。当我们阅读自己写下的语言时,它们把我们拉进了语言的世界、文本的世界。对着文本,我们又有着不同于先前写作时的思考方式。我们有时会为他们所创造的世界而感到惊奇,有时候也会为自己的矛盾而感到困惑……面对这些,我们会不断地选择保留、重写或改写。正是在这一写作过程中,我们完成我们的研究工作——文本的创作工作。

文本的创作并没有一个可以按图索骥的固定模式,关键是要协调好研究中部分与整体的关系。现象学文本的创作既有文字内容上的要求,又有表达形式上的要求。从一定意义上说,写作的形式是非常重要的,注意形式也就是注意内容。文本有一些最基本的要求。首先,文本需要目标明确,应该从教育、人文的角度对教育现象进行研究。其次,文本需要论证有力,要

对教育现象做出有说服力的解释。再次,文本需要显示出其丰富性的特点,要运用轶事、故事、小说、诗歌等来丰富研究的内容。最后,文本要显现出深刻的意义,这是研究所要达到的目的,而且"只有当我们使这些意义可识别(或被认可)时,现象学的研究或写作才算是成功的"(范梅南,2003)。

总之,现象学的方法与其说是一种技巧,倒不如说是一种精心培养的周密性思考,是一种没有任何技巧的方法。

方法论基础:本质直观

我的研究遵循教育现象学的研究范式,出发点是教育情境中孩子们的体验,即孩子们是如何体验表扬与批评的,并力图揭示表扬与批评对他们成长的意义。生活体验研究的理论从来源上可以追溯到胡塞尔的"生活世界"理论。"生活世界"是一个原初的自明性的领域,它是"预先给定的世界,总是有效,并且预先就作为存在着的东西而有效,但并不是由于某种意图,题材范围,或按照某种普遍的目的而有效"(胡塞尔,2001,p. 558)。"生活世界"作为"被给予的世界",是一个稍纵即逝的体验流,具有即时性、体验性、非反思性、非课题性等特征。生活世界的这些特征就决定了人们只能以反思的方式把握它。在探究生活世界的本质中,首先要区分两种态度:自然的态度和现象学的态度。自然的态度即本来如此的态度;现象学的态度则是一种反思的态度——通过悬置自然态度,排除对世界的存在设定,而转向一种哲学反思的态度,即在直接的直观中把握事物的本质或本质结构。

我们知道,由于近代科学的巨大成就,人们太多地趋向于过高地评价间接的方法,并且低估直接方法的价值。但胡塞尔认为只要哲学是在向最终的起源进行回溯,它的方法本质就恰恰在于"它的科学工作是在直接直观的领域中进行;……借助于正当意义上的哲学直观,借助于现象学的本质把握,一个无限的工作领域便显露出来,……获得大量最严格的并且对所有进一步的哲学来说决定性的认识"(胡塞尔,1999,p. 70)。因此,他认为这种哲学直观是现象学"最基本的方法,也是唯一的操作方法"。

在西方近代哲学传统中,一般把"直观"理解为"感性直观",认为它只能把握个别的具体事物。但是胡塞尔认为,在认识活动中,我们除了对个别对象的意识指向外,还有一种特殊的对观念对象的意指活动,它与感性直观提供的被给予发生联系,但它不指向感性材料,而是直接指向感性材料的一般

之物。这就是本质直观,又叫范畴直观或观念直观。感性直观为人们提供个别事物作为思想对象,它是发现观念对象的基础。然后通过本质还原把任何经验材料都还原为它的本质、它的必然的理想状态。所谓“观念”或“一般之物”,就是柏拉图的理念,即 edios。胡塞尔认为,这种本质存在着,但并不是柏拉图所说的那样实在地存在着。“观念是在感性材料的基础上,在改变了方向的意指中‘出现在我们眼前的’,它是‘被给予的’,所以是直观性的”。胡塞尔认为,我们在“范畴直观”中可以把握到所有观念的、范畴的对象。“现象学的根本任务在于:在各种不同的实在内容和变动不定的意向内容中直接直观地把握其中不变的本质,把握其中的本质要素和它们之间的联系。”(胡塞尔,1986,p. 14)

现象学不是以事实、以在个别人那里可以经验地确定的意向体验以及对象的个别情况为研究课题,而是以对所有意识都可以显现为可能性的经验和对象的本质结构为目标。本质结构只有通过本质还原才能够被认识。现象学可以借助于这种方法而抛开事实,只关注于它们的普遍规定。本质可能并非一次性呈现,现象学对本质的把握是一个需要不断努力“看”或“注视”的过程。为了把握现象的本质,我们需要摆脱经验偶然性的方法。胡塞尔称其为自由想象的变更(free imaginative variation),或本质变更。变更是指在自由想象中创造出多种多样的例子,使它们展现在意识面前。这些例子既可以是经验到的事物的例子,也可以是没有经验到的或想象的事物的例子。胡塞尔认为完全可以通过任意的自由想象创造出在原则上“开放无限的”例子,从而使之成为本质直观的基础。在想象中事物“显现出自身是这样一种东西,没有它,这一类的对象就无法想象,就是说,没有它,这类对象就无法直观地被想象为这类对象”(胡塞尔,2005:233)。这样就可以确定在所在变化过程中使事情始终保持同一的本质。

本质直观的目的就是要确立本质的明见性。现象学仅仅接受直接地给予意识的东西,这是自明性的范围,是不能论证或演绎的。“企图通过对一种非直觉知识的逻辑推理来阐明可能性(而且是直接的可能性),这显然是一种背谬。”(胡塞尔,1986,p. 37)直观本身是不能用任何标准来进行检验的,相反,直观本身就是明见性,它是检验其他任何非直接认识的标准。现象学的原则就意味着直观的原则。因此我们不要为“任何可想象的理论所迷惑。我们必须看到,任何理论最终只能从原本的被给予中获得其真理”。所以说,本质直观“伸展得有多远,现象学的领域,即绝对明晰性的领域、真正意义上的内在领域也就‘伸展’得有多远”(胡塞尔,1986,p. 14)。这就是

现象学分析的特征——“向前迈出的每一步都会提供新的观察点,在这些新的观察点上,已经被发现的东西又以新的面目显现出来,以至于在开始时被认为是单纯而无别的东西,后来则常常会表现得极为复杂而有别”(倪梁康,1994,p.55)。现象学的任务就是“在纯粹的明见性或自身被给予性的范围之内探究所有的被给予形式,所有的相互关系,并且对这一切进行解释性分析”(胡塞尔,1986,p.15)。

现象学的方法迫使人们去严格地思维和精确地描述。这可以从胡塞尔、海德格尔、萨特以及梅洛-庞蒂等现象学家的著作中看出。现象学要求尽可能忠实地描述现象,或者说忠实地分析各种各样的判断,将那些在直观中被把握的本质和建立在这些本质中的本质联系描述出来。因此,现象学研究中需要描述很多具体事例和具体经验,但其目的“不是对直接经验的回归,(因为)我们回归不到直接经验”(梅洛-庞蒂,2002,p.43)。其目的是要展示生活经验的本质特征或结构。为了展示这种本质结构,需要通过具体事例,在事例的“自由变更”中,让读者在直观中“看”到现象的本质结构。由于现象学研究的这个特征,拜登狄克称现象学研究为“实例的科学”。由此人们也把现象学研究的文本看作是“由实例组成的实例”。现象学的描述需要不断深入地反思写作和不断地修改和重写,于是写作也成了一种直观的反思方式。写作也就成了一种方法要素。写作最终是为了创造意义深刻的文本,从而通过文本把现象的本质结构展现给读者,通过文本和读者展开对话,让读者在文本的阅读和对话中“直观”到经验(现象)的本质。因此,现象学文本揭示的意义最终是通过读者来判断的。一篇成功的现象学描述会让读者频频点头,即所谓的“现象学点头(phenomenological nod)”,读者可以发现所描述的体验是自己曾经拥有或可能会拥有的。

进一步分析与思考

在澄清了研究方法及方法论基础之后,下面的主要工作就是开始去做表扬与批评现象的研究了。批评现象的研究已经有了一些基础,后面将继续深化理解,并在各种可能的对话中拓展研究的视野。下面在着手开始表扬现象研究之前,首先要说明为什么把表扬与批评放在一起研究,然后再对如何呈现研究的最终文本做出初步设想。

表扬与批评的统一

作为一项博士研究课题,完全可以对表扬或者批评单独进行研究。为什么在此要把表扬与批评放在一起研究呢？它们二者具有什么样的关系？

表扬与批评现象是日常教育生活中最常见的现象。人们一般把"表扬"与"批评"看作是一组相反的词语或相对应的现象,当提到研究批评现象的时候,很容易就想起彼此的"对应物"。因此,在研究过程中,也需要对二者同时进行思考,才符合人们谈论或思考它们的习惯和方式,即我们在思考表扬现象的同时,也相应地就在思考批评现象。反之亦然。

从哲学上来思考,表扬与批评具有显和隐的对应关系。显现一方面,往往就会隐去另一方面。同时,二者又有背景和前景的关系。我们在讨论表扬的时候,往往是在批评的背景下讨论的。反之亦然。

表扬现象与批评现象的复杂关系,不仅仅体现在我们的思考当中,就是在实际的发生中,二者也不是可以分开的现象。在同一个情境中,孩子们可能同时会经历到表扬与批评,而教育者的表扬与批评,有时候在孩子们那里却表现出相反的体验。还有,对于此学生是表扬,而对于彼学生却可能是批评。反之亦然。在实施过程中,教育者到底是采取何种方式也不是可以简单区分的。因此,为什么把表扬与批评现象尽可能地展示出来,最好的方法就是把它们放置在一起思考。因为表扬与批评实际上是构成了在场与不在场的关系。某一体验的在场都是以另一种体验的不在场为背景,或者某一个人的体验也是以另外人的其他体验为背景。

从实践层面上看,只展示一个方面总给人一种缺憾的感觉。因为,我们在理解了表扬之后,很自然地就会询问批评现象。所以,最好的方式就是把二者放在一起来研究。

初步认为,表扬与批评不但不是截然对立的现象,而且它们之间有着密切的联系,二者都是教育现象,是教育的展开形式。这也是我把二者放在一起研究的原因。

表扬现象的分析

重新思考表扬现象

《现代汉语词典》(商务出版社,2002)中对"表扬"的解释是:对好人好事的公开赞美。《新华字典》(商务出版社)中的解释也类似,"表扬,对集体

或个人,用语言、文字公开表示赞美、夸奖。”

词典的解释有其合理的地方,但是当我们回到生活世界去理解表扬时,即把表扬当作一种现象来理解时,就可以发现,它的意义比词典中界定的更加丰富。正如我们不满足于词典中对“教育”概念的界定一样,我们也同样不能满足于词典中对表扬的解释。例如:

当老师把作文本发下来的时候,小敏迫不及待地翻到最后,要看老师的评语。但她却半合着打开,想用封面挡着,以防同桌一瞥就能够看到。她不想让同桌看到老师对她的溢美之词。这是她和语文老师之间的秘密。

丽丽收到了一封迟到的表扬信——来自老师的 e-mail。老师在 e-mail 中表扬她今天在公开课中的表现,但抱歉当时把她给忽视了。她抑制不住内心的激动,想让爸爸、妈妈也来看她的邮件,但她还是打消了这个念头。只是把邮件转发给了好朋友小华。

通过上面的两个情境可以看出,当我们在具体的情境中考察一个现象时,词典中的界定就显得有些捉襟见肘了。这两个例子中并没有“公开”的意思,而且我们从日常用语中也可以看到这种界定的局限性。例如,“私下里表扬”和“公开表扬”这样的表达方式本身就显示出,表扬是有“私下”和“公开”之别的,否则“公开表扬”这样的表达方式就是不正确的,而“私下里表扬”就是矛盾的。

为了更好地理解表扬现象,需要我们重新思考表扬,回到表扬体验中寻找它可能具有的各种意义。因为表扬的意义更多地是体现在学生和老师的交往之间,表现在学生的体验之中。这种体验是非常丰富而且复杂的,也是值得研究的。

各种要素和关系

为了深化对表扬现象的理解,这里需要对表扬现象可能涉及的要素进行分析,以便在日后的思考中能够意识到各个方面。就具体情境来说,表扬有很多种可能性,分别涉及各种不同的要素和关系。例如,表扬的地点不同体验可能不同,表扬的人、时间等不同,体验可能有差异,等等。为了直观地展示这种关系,可以列一个框图(图 12-1),这样更便于理解。这些要素和关系都是分析中需要考虑的。

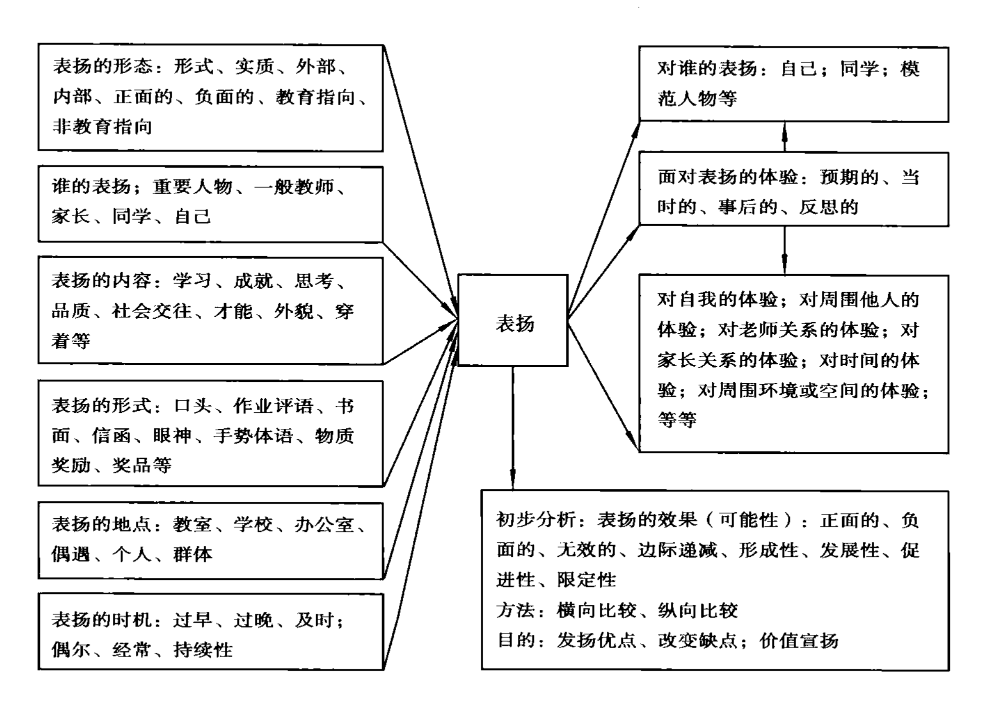


图 12-1 表扬中各个要素及关系直观展示

表扬的体验结构

表扬是如何显现的？具有哪些方面的体验维度？对于表扬的体验，我们既可以从知、情、意等心理方面进行描述分析，还可以从自我发展方面来描述，还可以从时间、空间、身体、关系等基本存在维度进行描述分析（图12-2）。但我想更需要的是在经验研究中提出新的可能具有的维度。

表扬的意义

我对表扬现象的思考（包括对批评现象的研究），都有一个“前见”或“前理解”——从表扬（批评）的教育意义来思考该现象。表扬对孩子们意味着什么？这样的体验对于学生的成长有着什么样的意义？因此就需要从表扬的教育意义进行思考。我的研究具有什么样的教育学意义？这是另一个层次的思考。总之，表扬现象具有多方面、多层次的意义。这是在研究中需要努力去揭示的。

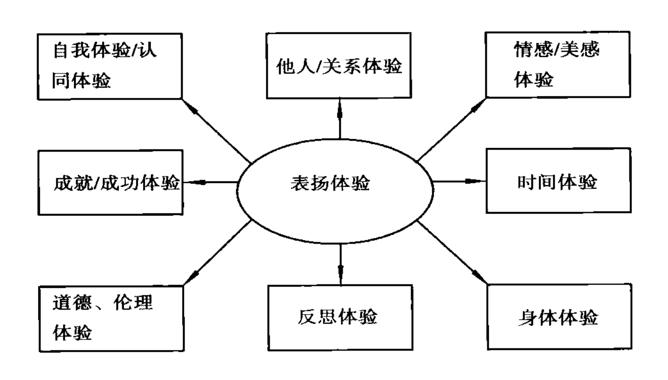


图 12-2　表扬体验的大致结构

表扬的本质

表扬的本质是什么？作为一种现象，它不同于其他现象的特殊之处是什么？为了进一步加深对表扬现象的认识，可以先从词源的角度进行分析。"表扬"一词可以追溯到《汉书·苏武传》，其中有"表而扬之"，意为"说出来，进行宣传"。这和现代汉语词典中的意思接近。从词的结构可以看出来，"表扬"是一个并列结构，由"表"和"扬"两个动词构成，且两个词之间有行为和目的的关系。"表"是"显示"、"揭示"、"表达出"的意思；而"扬"则是"彰显"、"弘扬"，让别人知道。通过对"表扬"词义的分析可以看出，表扬的首要特征是"看到"、关注到学生，而且还要"扬"，就是要让人知道。这里既可以是让学生本人知道（例如，作业批改中表扬的话；上课时一个鼓励的眼神），还可以是让其他人知道（在别人面前夸奖某人），或两者都知道（在班级里公开表扬某人）。这其中还涉及教师在表扬中潜藏的价值观和目的等复杂背景，这些都内在地属于表扬现象。可见，表扬是教育现象，也是一种交往现象，并具有很明显的价值倾向性。

辨　析

在日常生活中"表扬"还有很多其他类似或相近的表述形式或者词语形式，例如承认、认可、称赞、鼓励、支持、赞同、夸奖、激励、表彰、赞扬、欣赏、赏识、赞美、歌颂等。它们在意义和用法上与表扬既有差别又有相同的地方。有时候，虽然人们所用的词语不同，但是所表达的意思可以互通；相反，有时候虽然用的词语都是"表扬"，但意义却未必相同（即不同的词语可以表达相同的意义，而有时候，相同的词语表达不同的意义）。总之，日常生活中词语

的意义取决于它的用法(维特根斯坦),与具体情境分不开,与具体的体验以及教育者所传达的信息不可分。

其他可能性

此外,是否需要从其他视角,例如从批判、解构的视角对表扬及批评现象进行分析,从而使得研究更富有实践意义,更好地帮助读者理解该现象?这些需要在研究过程中随着思考的深入而逐步做出回答。无论如何,都需要观察和阅读大量的经验材料,思考及不断地写作,只有这样才能够为研究打开更为广阔的空间。

文本的呈现

对表扬与批评现象的理解,我最初是朦胧的、模糊的,经过预研究和初步分析之后,对现象的结构和特征的理解才逐渐清晰起来。我想,随着研究的深入,就如同拨开重重云雾一般,一定能够对表扬与批评的本质特征有所揭示,并建立一个富有意义的研究文本。这也是我研究的最终目的。但如何在文本的整体结构中很好地把二者区分并展示出来,则需要进一步思考。

这里初步设想有几种方案:

第一种方案是把表扬与批评现象分开来表述。这样写起来容易,读起来也方便,但是却有分裂二者的关系之嫌。第二种方案是把表扬与批评融合在一起描述分析。这样文章的优点是整体感较强,但是存在的困难是如何很好地结合。第三种可能的呈现方式是,对于有些部分,例如互相呼应或具有逻辑联系的部分,可以融合在一起,而对于属于二者本质区分的方面就分开叙述。

正如上面的研究方法和操作步骤所提示的,研究过程是一个不断演化、深化的过程,是一个不断形成整体认识并逐渐结构化的过程。这与不断探究、沉思和写作直接联系在一起,与所获得的资料的丰富性、揭示性有关,也与理论提升的感悟和水平有直接关系。其中充满着不确定的因素。

总之,资料收集、论文写作、相关文献的阅读以及理论提升都是同步进行的,类似于解释学的循环,要使自己不断在部分与整体之间"走动",并坚持到论文的结束,从而使得研究与写作始终在互动中不断得到改进和提升。

研究中的一些问题

通过预研究和初步分析思考已认识到了研究中可能存在的一些困难。其中一些可以通过各种方法去克服,而另一些则是研究的内在矛盾,只能做出一些适当的取舍。

1)经验材料的获得。研究中最大的困难是如何获得意义深刻的生活经验。要深入学生的体验世界,就需要设法走近学生,和学生接触,深入交谈。这是一个非常具有挑战性的事情。需要在观察和访谈中,保持敏感性,善于抓住细节,而且要有一颗开放的心。研究需要很好地揭示表扬与批评的本质,而现象本身的复杂性又需要来自各种不同个体的体验来归纳总结和论证。因此,需要的经验材料不仅有数量上的要求,而且必须具有相当的揭示性。这不仅要求研究者善于发现和把握,也具有一定的偶然性。

2)理论储备和研究实践的"解释学循环"困境。现象学研究是一项反思性研究,而在反思方式和反思层次上需要借助相关理论的支持,才能够照亮现象。寻找理论是需要时间和精力的。但现象学研究同时也是一项经验研究,需要获得大量的经验材料,这也是耗时费力的。其间的冲突不仅表现在时间如何安排上,还有对二者之间关系的理解上。到底该如何合理地安排?首先要解决外出访谈与理论学习在时间上的冲突等。理论学习到底需要达到什么样的程度,这个问题并没有具体的答案。这取决于在研究过程中如何把理论的学习与对学生的体验访谈、写作结合起来。要想深入理解,就必须在理论学习和访谈、反思两者之间不断地"来回"。

3)文献的广度。无论何种现象,前人都或多或少已有所分析和研究,有的甚至研究得非常深入,只是不知道究竟在什么样的文献中会有相关的主题。因此就必须广泛地阅读他人的作品和前人的研究文献,这些文献应该既包括文学作品,又包括现象学、心理学、社会学等领域的学术文献,这对于教育学专业的研究者来说,确实在时间和精力上都是一个较大的挑战。

4)文本写作的困难。在论文的写作过程中,该如何把表扬与批评的描述和分析很好地结合起来,恰当地呈现出来,这更是一个具有挑战性的问题。

困难必然自始至终存在于研究中。这表现在从选题、文献的检索,到现在的研究设计、对研究方法及理论基础的思考等方面。研究中的困难只有

在研究和思考深入下去时才能够真正感受和发现,估计在以后的研究中还会遇到其他的困难。但我相信任何困难都可以通过一定方式在某种程度上被克服。

效度问题

教育现象学因为强调理解,否认方法的统治地位,因而给人的印象是主观性太强、语言模糊,不具有实证科学所具有的"严格性"等问题。

"现象(体验)"虽然具有流动不居的特征,但现象(体验)却是"实事本身"最真实的显现。因此,胡塞尔说,"如果'实证主义'相当于有关一切科学均绝对无偏见地基于'实证的'东西,即基于可被原初地加以把握的东西的话,那么我们就是真正的实证主义者。"(胡塞尔,1995,p.79)舍勒也认为,现象学是最彻底的经验论和实证论(舍勒,1999,p.50)。

教育现象学是对体验的研究。我们如何获得他人的体验呢?毕竟"人不能两次踏进同一条河流",经验具有不可重复的特点。生活体验研究如何能够描述人类不可重复的经验?生活体验都是每一个个体的独特体验,而每一个个体的经历和所面临的情境又不一样,所以对经验的描述是否是"经验本身"往往是令人怀疑的。其实这种疑问对于所有的经验都是有效的。

现象学的独特贡献就在于它把研究视角转向了体验世界。现象学所研究的体验是我们曾经经历或者可能经历的人类体验。有些体验是我们都曾经历过的,例如,对于黑暗的恐惧,爱与被爱的体验,紧张与说谎的体验等;而有些经验虽然我们现在还不曾经历,但是却有可能以后会经历,例如,某种疼痛、失去亲人等,我们仍然可以通过别人的描述而获得理解;还有些独特的体验,也许是我们永远也不会经历,但通过别人的描述,却成为了我们可能或应该理解的体验,例如身残、孕妇生产、口吃、感染艾滋病、患癌症、登月等。

现象学对体验的研究并非停留在个体经验本身,而是努力探究该研究的结构特征或本质。体验从个体来说是一个没有结构的体验流,但作为一种人类共同的体验则一定具有一些共同的特征,因此我们就可以通过文本的形式对生活经验进行某种程度的还原。所以生活体验的文本不是要把生活体验全部写出来,这不但不可能,也完全没有必要。如梅洛-庞蒂所说,现象学对经验的描述并"不是对直接经验的回归,因为我们无法回归到直接经

验”,所以他说现象学还原最终证明的是“完全的还原是不可能的”(梅洛-庞蒂,2005,p.10)。由于人类共同文化背景中所使用的语言具有“家族相似性”以及主体间的可沟通性和可理解性,所以尽管语言无法与我们内在经验的敏感性完全一致,但我们仍可以尝试着对生活经验进行前反思的仿效,从而把握经验的一般特征。而且现象学的描述语言所起到的是一种图标的作用,一种唤醒的作用:唤醒我们对现象的本质理解,对他人的可能意义。我们对经验的描述是通过语言来进行的,而语言的线性特征是否能够把经验的复杂性和丰富性表达出来,也是一个令人质疑的问题。语言所指向的经验本身不是具体经验,而是“经验一般”,是经验的本质。现象学研究中,研究“试图通过语言并以好奇的形式唤起对经验的理解,而这种理解似乎是非认知的”(范梅南,2003,再版序言)。

现象学研究有自己的严格的标准,即“使意义可识别”。现象学研究对描述的语言要求较高。要求在描述中,让读者通过阅读可能“看”、“直观”到现象的本质方面的特征。现象学的效度就是语言描述的效度,它要产生的效果是“现象学的点头”,即读者来判断。

伦理问题

几乎每个人都曾经历过表扬与批评的体验。因此,对于每一个参与到研究中的人来说,探究都能够促使他们用反思的方式加深对自己和他人的理解。因为“现象学研究本身经常是一种深度的学习方式,会促使意识的变化、洞察力的提高、思考能力和智慧的增强等”(范梅南,2003,p.101)。因此,研究本身对于参与者就具有一定教育性意义,具有实践性质。

例如,在访谈中,很多人都愿意把自己曾经有过的表扬经历讲出来。在讲述的同时,他们又重温了那一刻的体验,不但更加深入地理解表扬自己的人,而且对自己也有了更好的认识。例如在对批评的研究中,很多人在回忆或反思中,都能够更加平静地看待批评,有时还能够在反思中产生新的发现和体悟。

在学生的写作中,学生通过写作的方式把自己的内心世界真实地展示出来,从而不仅提高了表述自己的能力,而且也在写作的同时学会了反思,加深了对表扬与批评意义的理解。

和别人的讨论分析也能够对人产生较为积极的影响。例如,我的一位

同事(当时在读研究生,曾经是教师)在阅读了我对批评的研究文本之后,不无感慨地反省说,"我现在才知道我那时(当老师时)所犯下的错误。学生只是想要挽回一点面子,而我却硬是让他下不了台。你的文章让我对学生有了更深的认识,以后再遇到这样的事情就知道该怎么做了。"

但我必须承认的一点是,研究同时也会耽误参与者的时间和精力。

现代社会的节奏把每一个人都安排在一个较快的轨道中,所以,很少有闲暇去关心他人的事情,教育研究也成为了研究者自己的事情。从这个意义上说,别人没有义务因为我的研究而耽误自己的时间,但研究又使得我必须打扰他们。对此,我将采取尊重对方,尽量方便对方的原则,在时间、地方、时机的选择上都替对方着想。

在研究中,我也会设法给予对方以各种形式的回报。例如,帮助对方做一些其他事情,或请对方(帮忙的教师)吃饭。但更主要的还是建立良好的关系,重视对方精神上的要求,例如注意倾听别人的倾诉,试着帮助他们共同进行分析等,从而使得我们的关系具有交往性质,而不是交换性质。有些资料是通过中间人得到的,这样主要就把感谢集中在中间人身上,其他则由中间人自己去做。

在我的这个研究中,很少涉及秘密或隐私的问题。即使涉及这样的问题,我也可以通过写作和改写的方式来保护他们。总之,我非常认同康德的道德内在原则,即听从自己的良知,不断地反省,尽量替对方着想。

时间安排(略)

[参考文献]

[1] 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2001.

[2] 朱光明. 座位的潜课程意义——中小学生座位体验研究. 教育学报,2006(6):22.

[3] 朱光明. 透视教育现象学——论教育现象学的三个基本理论问题. 外国教育研究,2007(11).

[4] 梅洛-庞蒂. 知觉现象学. 姜志辉,译. 北京:商务印书馆,2005.

[5] 海德格尔. 存在与时间. 陈嘉映,等,译. 北京:三联书店,2000.

[6] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选. 北京:人民教育出版社,1990.

[7] 朱光明,陈向明. 理解教育现象学的研究方法. 外国教育研究,2006(11).

[8] Wolcott. 质性研究写作. 台北:五南图书出版公司,1998.

[9] 范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学. 宋广文,等,译. 北京:教育科学出版社,2003.

[10] 胡塞尔. 欧洲科学的危机与超越论的现象学. 北京:商务印书馆, 2001.

[11] 胡塞尔. 哲学作为严格的科学. 倪梁康,译. 北京:商务印书馆, 1999.

[12] 胡塞尔. 现象学的观念. 上海:上海译文出版社, 1986.

[13] 胡塞尔. 现象学的方法. 上海:上海译文出版社, 2005.

[14] 倪梁康. 现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学. 北京:三联书店, 1994.

[15] 梅洛-庞蒂. 知觉的首要地位及其哲学结论. 北京:三联书店, 2002.

[16] 胡塞尔. 纯粹现象学通论. 李幼蒸,译. 北京:商务印书馆, 1995.

[17] 舍勒. 现象学与认识论. 倪梁康,译. 舍勒选集[M]. 上海:上海三联书店, 1999.

13 认识 APA 论文写作格式[①]

——《美国心理协会写作手册》导读暨节选

这是"一部名副其实的世纪经典",作为一部学术研究的写作规范,受到国际社会科学界的一致推崇,并成为学位论文、研究报告,以及众多具有国际影响力的社会科学期刊文章的必要格式。它在1928年就以论文形式在美国心理学协会(APA)的《心理学期刊》刊出,1952年APA将其扩大成《心理学期刊》中一篇60页的附刊,并首次使用本书名,即本书的第1版。此后APA陆续出版1974版、1983年版、1994年版。随着计算机的普及和网络信息的快速发展,在2001年又出版了符合时代潮流的第5版《美国心理协会写作手册》,并于2008年1月由重庆大学出版社引进简体中文版。

本写作手册可以作为学术写作课程的教材,也可以作为工具书。若读者能从头到尾先浏览一遍,日后查阅特别项目时当更为简便。

本书第5版的内容组织

第1章　手稿的内容与组织

本章的内容是描述综述性文章、理论性文章、方法学文章,以及个案研究文章,并说明实证性的研究报告。此外,描述研究的参与者、报告统计结果的指导方针,以使研究者能够达成复制已出版的研究的目标。

---

① 本文整理自:《美国心理协会写作手册》(重庆大学出版社,2008)以及台北市立师范学院国民教育研究所教授兼所长林天佑撰写的介绍性文章《认识 APA 格式》,整理者林佳木。

第2章　如何使用语言来表达理念和减少偏见

第2章理念的表达是强调组织个人思考及写作能力的重要性,且必须使每个词都能够完成明白而简洁的沟通。本章主要说明如何减少语言偏见的指导方针。

第3章　APA 的编辑格式

APA 的编辑格式叙述许多 APA 期刊中编辑格式的机械性观点,包括标点符号、拼写、用大写字母书写、斜体字、缩写、引用文、数学题材、标题、表格、图解说明、脚注和本文中的引证。

第4章　参考书目表

本章除了一般参考书目的要素之外,还提供更多的范例,包括补充一些参考电子媒体(electronic media)的形式。

第5章　投稿准备出版的手稿写作和报告范例

本章说明如何使用文字处理软件(word processor)来写作手稿。其报告范例和大纲范例说明 APA 格式的版式(format)和应用。报告范例上有许多标记(labels)是为了便于读者能够更明确地前后参照本书相关的部分。

第6章　期刊文章以外的题材

本章叙述期刊文章以外的题材的手稿,其内容包含硕士论文、博士论文、学生报告、口头发表的资料,以及简短的报告。本章还提供如何将博士论文出版为期刊文章的指导方针。

第7章　手稿的采纳和写作

本章说明作者如何写作能够被采纳而可以出版的手稿。同时也说明评论编辑手稿的方式以及解释文章的排版校样(proofs),并使用一篇手稿作为范例,以论证如何将手稿编辑成可以电子处理的档案。

第8章　APA 期刊的计划

本章讨论管理所有 APA 期刊的一般方针,并且讨论适用于作者身份及出版的 APA 伦理信条。此外,本章也说明编辑的审阅过程和投稿稿件的处

理方式。

第9章 文献目录

文献目录所列出的作品主要有下列两大类:①关于本写作手册的历史文献;②读者欲进行更进一步阅读时所需要的有批注的参考书目。

附 录

附录A和附录B列出一些检查清单(checklists),以便于让作者检阅自己的手稿是否符合投稿出版的标准,以及检阅自己是否寄出符合电子制作的被采纳标准。附录C是从APA的伦理信条抽取出来的,包括与作者身份和出版有关联的所有段落。附录D包括使用Blue Book的法律数据的参考书目范例。最后,附录E是随函附上的信(cover letter)的范例,它说明当作者投稿给期刊编辑时,作者可以写在信中的信息种类。

内容节选

文章的类型(节选自第1章)

期刊的文章通常分为实证性的研究报告、综述性文章、理论性文章、方法学文章和个案研究等五类。

实证性研究报告

实证性研究报告(reports of empirical studies)是具有原创性研究的报告。此类报告一般由下列的各段落所组成,不但可以反映出研究过程的各个阶段,且能有顺序地呈现这些阶段。

序论:研究问题的发展和研究目的之陈述。

方法:描述进行本研究时所使用的研究方法。

结果:报告所发现的结果。

讨论:结果含义的解释和讨论。

(分别参阅第5章中的图5.1和图5.2,图5.1是有关单实验报告的范例,图5.2则是双实验报告范例的大纲。)

综述性文章

综述性文章(review articles)包含后设分析,主要目的是对已出版的文章内容给予批判式的评价。综述性文章的作者认为,目前研究之所以进步是因为学者们能够凭借组织、整合和评价许多先前已出版的文章内容,来澄清问题的缘故。在某种意义上,综述性文章是属于指导式(tutorial)的文章,所以作者应该呈现下列内容:

1)界定和澄清问题。

2)摘要出先前的研究,以告知读者现行研究的状况。

3)在文献探讨中,说明先前研究之间的关联、矛盾、缺失及不一致之处。

4)建议解决上述问题时的下一个步骤或所有的步骤。

综述性文章的组成要素,与实证性研究报告的各段落有所不同。综述性文章是按照内容间的关系来排列,而不是按照时间顺序来排列(参阅第5章的图5.3,有关综述性报告范例的大纲)。

理论性文章

理论性文章(theoretical articles)是作者依据现有的研究文献,就心理学的任何领域提出理论。一般而言,综述性和理论性文章在结构上通常是相类似的,但是只有当实证性的数据会影响理论的争议时,理论性文章才会呈现实证的数据。作者探究理论的发展历程是为了扩展和修正理论的构建,因此作者通常是提出一个新理论,或者是分析现有的理论、指出某个理论的缺失、证明某个理论优于其他理论。在此类的理论分析中,作者通常检验该理论内部和外部的一致性,也就是该理论是否自我矛盾,或者是理论与经验观察是否彼此矛盾。理论性文章与综述性文章的段落一样,通常是依照内容间的关系来排列,而不是依照时间顺序排列(参阅第5章的图5.3,有关综述性报告大纲的范例)。

方法学文章

方法学文章(methodological articles)是对学术界呈现一种新方法取向、现有方法的修正、量化分析和数据分析取向的讨论等内容的报告。这些报告焦点应该集中在目前的方法或数据分析取向,且只有当作者需要说明特定的取向时,才提出经验资料。方法学文章应该至少要达到下列水平——文章可以让博学的研究者能够读得懂,且应该呈现足够的细节,以让研究者

能够评估此方法是否能够应用到他们的研究问题中。另外,方法学文章应让读者能够合理地比较"作者所提出的方法取向"与"目前所使用的另一个方法取向"之间的异同,以便于能够真正地运用此方法。在方法学文章中,高学术性的内容(如起源、论证或证明、模仿的细节)应该呈现在附录中,以证明整篇文章的整体可读性。

个案研究

个案研究(case studies)是作者用来描述如何取得个案数据的报告,包括作者与个人或组织一起工作以解释某个问题、提出解决问题的方法,或将必要的研究或理论性内容弄明白。作者在撰写个案研究时,必须小心谨慎地考虑"提供重要的说明数据"和"需对使用机密个案资料负责任"之间的平衡(参阅附录C伦理信条5.08,有关为了教育或其他目的而使用机密的信息)。机密性通常是通过下列两种方法中的任何一种来处理:第一种方法是制作描述性的个案资料,将它呈现在个案报告的受试者部分,并取得受试者同意来进行书面内容的撰写并加以出版。第二种方法是隐藏某些方面的个案数据,以使得不论是受试者或者是知道受试者是谁的人,都无法认明。此类隐藏个案方式是备受争议的问题,因为不改变与描述现象有关的变量是必要的。因此,有三个主要的策略可以用来达成此目的:①改变特定的特征;②有限地描述特定的特征;③通过增加无关的资料来模糊个案的细节。有关呈现个案资料的其他资料。

文章的结构(节选自第1章)

依据APA的格式,文章的结构包括封面、摘要、本文、参考文献、附录,以及作者注六部分。

封 面

封面部分依次包括报告题目、作者姓名、单位及页首小标题(running head)四部分,首先呈现的是报告主题,题目要能确切反映研究的变项或主要问题,避免不必要的赘词;其次是作者的姓名,在作者姓名之后不加任何名衔(如教授)及学位名称(如博士),及作者的服务单位;最后是页首小标题,目的在于方便读者查阅,其长短英文以50个字母为高限,中文长度则以足以辨识出文章题目为标准。

摘　要

摘要部分依文章性质,分别规定不同的摘要内容,实证性文章摘要的内容包括:研究问题、研究对象、研究方法、研究结果(含显著水平)、结论与建议;评论性文章或理论性文章摘要的内容包括:分析的主题、目的或架构、数据的来源、最后的结论。英文摘要(abstract)的字数,以120字为上限,重要内容先叙述,次重要者次之,不分段落,有数字时,除前缀外全部采用阿拉伯数字。摘要的撰写宜力求忠实反映本文内容,用词精简明确,且不添加作者本身的意见,叙述而非条列式。但如学位论文摘要(summary),因内容较多,笔者建议以一页为原则,并可分段及条列述之。

本　文

本文部分包括绪论、研究方法、研究结果、结论与建议。绪论部分包括:研究问题与背景、研究变量的定义、研究目的与假设。研究方法包括:研究对象、研究工具、实施程序。研究结果在忠实呈现资料分析的结果,结论与建议应先指出研究结果是否支持研究假设,其次依据研究结果的一致性及差异性,以及相关文献,引出结论,再依据结论做建议,其中也可略述研究的限制。

参考文献

参考文献部分所列的每一笔文献,必须均在本文中引用过。在本文中呈现容易使读者分心离题,但确实又有助于读者了解其研究的数据,可收于附录部分,例如自行设计的计算机软件、未出版的测验、复杂的数学证明、实验用材料或器具。

作者注释部分

作者注释部分,包括介绍每一作者的服务单位,注明协助完成本研究的单位或人员,以及与作者联络的方式。

图表制作(节选自第3章)

在中文中,先图后表极为自然,但在APA格式中,由于研究论文或报告表多于图,因此目次之后,先表次再图次,以下先简介表格的制作,其次介绍图的制作。

表格的制作

数据绘制成表格，一方面可以节省空间，另一方面可方便数据的比较，所以太简单的数据无需绘制成表格。绘制表格时，应把握下列原则：

1）呈现在表格中的数据，更能显现某种一致趋势或特殊事例。

2）必须进行比较的数据，以上下对照而非左右对照方式呈报。

3）表格的安排，能使读者易于掌握重要的资料。

4）通常文字解释先于图表。

5）APA 格式因供期刊论文之用，通常在表格内不画纵向直线，但为求美观，一般学位论文也可画纵向直线。

不论是统计数据或质性数据的归纳，表格结构均包括：标题、内容，注释三个部分，格式如下：

1）标题的格式：Table 1. Table Title 或 Table 1. 1. Table Title（表 1 标题或表 1-1 标题），标题置于表格之上。

2）表格内容的格式：格内如无适当的数据，以空白方式处理；格内如有资料，但无需列出，则划上"—"号；相关系数列连表的对角线一律划上"—"号；列数可酌予增加，但行数愈少愈好；同一行的小数字的数目要一致。

3）表格注释的格式：于表格下方靠左对齐第一个字起，第一项为 Note.（总表的批注），如：本资料系由九位评审依五等第计分法……，资料来源：……）；第二项另起一列写特定行或列的批注，如：n1 = 25. n2 = 32.；第三项另起一列写几率的批注，如：* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.；一般属于双侧检定（two-tailed test），但如同一表格内有单侧（one-tailed）及双侧检定时，则可用 * 批注双侧而用 + 批注单侧检定，如：* p <. 05.（双侧）++ p < .01.（单侧）。

4）英文表格数据来源的格式 A：（来自期刊文章类）

Note. From "Title of Article," by A. A. Author, 1995, Title of Journal, xx(xx),

p. xx. Copyright 1993 by the Name of Copyright Holder. Reprinted [or Adapted] with permission.

5）英文表格数据来源的格式 B：（来自书籍类）

Note. From Title of Book (p. xxx), by A. A. Author, 1995, Place: Publisher. Copyright 1993 by the Name of Copyright Holder. Reprinted [or Adap-

ted] with permission.

图的制作

图形可以清楚地显现某种趋势,尤其可以呈现变量之间交叉或互动的关系,但绘制图形费时费力,所以图形通常只用来呈现必要而且重要的数据。图形绘制的原则是:简明、扼要、易懂。图形的种类众多,不论何种图形均包括标题、内容、注释三部分,格式如下:

1)图形标题的格式:Figure 1. Figure title. 或 Figure 1. 1. Figure title.(图 1 标题 或 图 1-1 标题)标题置于图形下方。

2)中英文图形内容的格式:纵坐标本身的单位要一致,横坐标本身的单位也要一致,而且不论纵坐标或横坐标,都要有明确的标题,并且要在图形中标出不同形式的图形代表何种变量。

3)图形注释的格式:与表格的格式相同。

每一图表的大小以不超过一页为原则,如超过时,须在后表表号之后注明(continued)/(续),但无须重现标题,如:Table 1 (continued). 或表 1(续)。学位论文等,为美观起见,表格的标号及标题等可以略加调整(在处理图表的数据来源时,国内惯例也不像国外那样,在取得原著作权单位或人员同意后才使用,通常注明数据出处即可)。

数字与统计符号(节选自第 3 章)

在撰写研究报告时,尤其是实证研究报告,通常需要用到许多统计数字与统计符号,以下介绍常用的几种格式。

小数点之前 0 的使用格式

1)一般情形之下,小于 1 的小数点之前要加 0,如:0.12,0.96 等。

2)但当某些特定数字不可能大于 1 时(如相关系数、比率、几率值),小数点之前的 0 要去掉,如:$r\ (24)\ =\ .26,\ p\ =\ .03.$ 等(请注意:原第 4 版格式为 $r\ (24)\ =\ .26,\ p<.05$)。

小数位数的格式

1)小数位数的多寡要以能准确反映其数值为准,如 0.000 15 以及 0.000 11两数如只取三位小数,无法反映其间的差异,就可以考虑增加小数

位数。

2)一般的原则是,依据原始分数的小数位数,再加取两位小数。

3)但相关系数以及比率须取两个小数位数,百分比须取整数。

4)推论统计的数据取小数两位。

千位数字以上,逗号的使用格式

1)原则上整数部分,每三位数字用逗号分开,但小数位数不用,如:1,002.1324。

2)但自由度、页数、二进制、流水号、温度、频率等一律不必分隔。

统计数据的撰写格式

统计符号为斜体,但 ANOVA 等缩写不使用斜体;推论统计数据,要标明自由度。

14 揭开“质性资料”的神秘面纱[①]

——《质性资料的分析:方法与实践》导读

质性研究特征素描

质性研究是科学与文艺的邂逅处,科学强调理性,文艺着重感性,好的质性研究者必须高理性与高感性并备,只有这样才能完成兼具条理性、理论性、可读性与共鸣感的论文。这样的好论文既能增进人们对研究对象的同情式理解,还能对理论的建树有所贡献,甚至为人情事理传达出余韵无穷的弦外之音,有些论文还能让人热血沸腾,激发改革的决心,愿意以行动突破结构的桎梏。

大多数的质性研究是否共有一些特征?关于这个问题,我们同意 Wolcott 的观点:大多数的质性研究本质上都是自然取向的,虽然此词的意义现在已经有所改变。我们将 Wolcott 所提的几项特征,再加上几项自己的观点,整理出“自然取向”研究的主要特征:

1)进行质性研究,乃是密集地、长时间地与一个“现场”或生活情境做接触。这些情境基本上是很“平凡的”或普通的,它可以反映日常的生活,包括个人、群体、社会和组织等的日常生活。

2)研究者的角色是要对所研究主题的脉络去获得一种“整体的”了解,包括其逻辑、安排,以及明显的和隐藏的规则。

3)研究者尝试“由局内”依据当地行动者的知觉,去掌握资料,经历一个过程,包括深度的注意、同情的领会(empathetic understanding, Verstehen)以及把相关的成见都先搁置或“放入括号”中。

---

① 本文系根据《质性资料的分析:方法与实践》(重庆大学出版社,2008)整理,整理者雷少波。

4)研究者通读材料后,可能会将某些主旨/主题与表达抽离出来使用,这些主旨与表达可能都是报告人复阅过的,不过研究者在整个研究过程中,仍应该将这部分以原始的形式保存好。

5)研究者主要的任务就是要阐述:人们在特定场合,究竟用哪些方式去理解、解释、行动,以及掌控自己的日常情境。

6)对于所得资料,可能有多种诠释方式,不过总会有一些诠释,基于理论因素,或是因为具有内部一致性的缘故,是比较有说服力的。

7)开始时很少使用标准化的工具,研究者基本上是该研究的主要"观测工具"。

8)资料分析多半是处理文字资料,文字可以聚类、分类、切割为文段。研究者可以组织文字,以便于进行对照、比较与分析,并赋予其模式。

这些都是自然取向研究反复出现的特征之"核心部分",不过每一质性研究的传统,会以不同方式去组织或运用它们。这些核心特征将为我们分析质性资料提供思考的基础。

为何写作本书

质性研究者想要完善地揉合理性与感性,当然是项高难度的任务,这难度涉及了先天的资质与后天的努力。先天的资质主要关乎质性研究的文艺取向(当然科学层面的抽象思考的能力也与天赋有关),直观、统观、同情式理解、共振、洞见、创意,以及驾驭文字的能力,等等,这些能力人皆有之,只是才情高低各有不同。才情优越者,较容易登入质性研究的殿堂,窥其堂奥,尽得三昧;而无可否认地,这种文艺才情难以言传,只能藉实作中的体验与感悟来培养。但更困难的是,即使你有特高的文艺才情,仍需要具备科学研究的良好素养,才能够借着逻辑组织能力,将庞杂无比的田野资料剪裁成章,由概念化、命题化,走向理论化,写成好的学术论文——脉络分明、纲举目张、举证确凿、立论严谨、结论可靠。简言之,质性资料分析需要良好的逻辑组织能力,独具文艺才情还不足以写就好的学术论文。

其实,资料分析只是研究的基本过程,早有不计其数的质性研究者已经通过这一过程,提出了他们的论文。但,他们是否能对自己分析资料时所运用的组织方式说个明白呢? 换言之,他们能够翔实地说出自己使用的每一个分析步骤吗? 研究者对分析的结果有无足够的信心呢? 否定的答案恐怕占绝对优势。因此,如果说资料分析是质性研究里最为神秘的部分,应该并

不为过。这一情况是全世界质性研究者所面临的共同困境。为了揭开质性资料分析的神秘面纱,M. B. Miles 与 A. M. Huberman 累积十余年来几项大型质性研究的功力与思考心得,梳理出这本实用的好书《质性资料的分析:方法与实践》。

本书何以得到如此的好评

本书出版后大受好评,质性研究大师 Norman K. Denzin 建议"每位质性研究者的书架上都应该列有这本书;在质性研究领域里,如果不参考这本书,是不可能完成一篇重要研究的";人类学者 H. Russell Bernard 认为"这本书不仅是为质性研究者而写,它更是每位担任社会科学研究方法课程的教授的必备书籍"。

何以有如此高的评价呢?简言之,是因为本书具备了以下几个特点:

本书是一本实用的工具书,为所有采用质性资料的研究者而写。目标是分享现有相关的分析技术,有些技术来自作者自己的经验,有些则来自学界其他学者运用质性资料分析法所做的研究。

本书的实例来自 126 位学者的研究,涉及的领域包括:教育、医疗保健、公共卫生、人类学、心理学、社会学、企业研究、政治科学、公共行政、方案评估、图书馆科学、组织研究、犯罪学、沟通、计算机科学、家庭研究、政策研究等。这种大规模地跨学科的交流,揭示了社会科学研究背后一个重要的涵义:方法是通用的,并不受领域限制。

本书为多个个案研究提出了一些分析法,这类研究是由一组研究团队来进行的。但如果你是独自一人做研究,或者你只研究单一个案,或者你只将研究重点放在个人或小团体上,你也不要失望,因为本书也为你们提供了许多相关实例,也针对你们提出了建议。

本书努力将质性资料的分析法予以系统化,让研究者可以循序渐进地运用这套方法,完成一本逻辑严谨、证据确凿的论文。所介绍的资料分析法适用于质性研究各个派别及不同的认识论者。全书总计介绍了六十余种方法,每种方法都有详尽的说明,并以实例来解说;且提出可立即上手的实用性建议与习作练习。

本书厘清了质性研究的科学取向,强化了质性研究者的逻辑思考与实作能力,使得研究新手们更容易走进质性研究之门,顺利完成资料分析,进而提高研究者本人与读者对研究成果的信心——这应该是对本书中肯的评价。《大学》有云"物有本末,事有终始,知所先后,则近道已"。科学研究基

本上就是想要以简御繁,期盼为我们这个花花世界、芸芸众生寻得根本的法则。本书可以说为质性研究者构筑了一条为学的捷径,它能指引出资料分析的先后之道,从而帮助研究者掌握这个世界的先后之道。

给使用者的建议

本书对于不同的读者有不同的使用价值和使用方式上的要求:

有经验的研究者

对于有经验的研究者而言,这是一本工具书。

1)随意浏览:因为本书包括内容很广,你随自己兴趣翻阅它也可以获益良多。

2)解决问题:打开此书的读者,多多少少心中都会有些质性资料分析的问题,读者可运用目录来找到相关问题的解答。

3)通读全书:有些读者偏好依序读完一本书。本书的组织方式也很适合采用此方式。可以读完前5章(个案内的描述性分析),然后直接跳到第9章(图表呈现方式)、第10章(介绍技巧),然后再回到第6章(个案内的解释性分析),再去读跨个案的分析(第7、8章),最后再读本书最后几章。

4)操作手册:如果你正在进行一项质性研究,不论是单独进行,或是团队进行,都可以依据工作任务,选择特定章节来阅读,例如:形成研究问题、编码、依时间排序的图表;然后找同事来讨论;规划研究的下一步;将本书中介绍的方法做一修改或发展出新方法。本书第2、3章对研究设计尤其有用,对研究执行初期,也很有帮助。

5)研究咨询:本书也可作为整个研究过程中的参考书,发挥咨询的功能。它可以帮你确认出一项好的研究问题,还可以帮你解决问题,并提供直接的训练(参见下一段),完成完善的研究设计,处理初期的问题。

研究方法课的教师

有些同侪任教时将本书列为主要读本,有些老师列为补充读本。无论如何采用,我们都强烈建议学生们要实际进行研究设计、资料搜集与分析。本书在设计时并不是针对“清谈”质性研究的课程——只是概论而不实作。总之,必须要有实际的资料可供运用。

我们对于每一主题都采用以下的学习方式,适用于个别学习或两人配对的学习,这些学习者应该全程参与练习活动:

1)讲述/阅读该单元概要,以厘清重点。

2)简短的学习活动(如:引出概念架构、规划编码计划的某小节、设计一张矩阵表、画出一张事件—状态图、诠释一张完整的矩阵表、撰写一段分析)。每项练习不超过30分钟。

3)比较个人或每对成员的作品,用投影仪或海报呈现。从中引出通则,并提出建议。

4)如果第二步骤已经采用了成员目前或即将进行的研究资料,那么就应该再安排一段时间给成员做练习。工作坊或教师可以为他们提供一些研究工作上的建议。

研究生或其他研究新手

此处我们要给研究生一些直接的建议,你一定要谨记在心:未来你很可能要一个人单独做研究,通常是研究单一个案,而且你可能一直担心自己的研究质量——无论你是不是在进行学位论文。

1)本书主旨在帮助你进行资料分析。你应该读些概论性质的书,帮你奠定质性研究的基础。

2)不要让自己见“叶”不见林,被铺天盖地而来的各种词汇所淹没,对应之道是去看看本书的大图像,看看本书第13章所作的概述(图13.1);阅读第1章第6节;扫瞄第9章有关表格绘制的基本概念。请记住本书只是大致依时间顺序予以组织。

3)请概览每章所提的建议。

4)从做中学。运用你自己的研究为练习工具,将每章的建议应用在你的研究里。阅读本书图表实例时,将你所引出的结论写出来,并且与同学或朋友的结论作一比较。

5)为了弥补你独自做研究可能出现的问题,去找一个人当你的诤友,在你研究进行中提出意见。

6)请写一份非正式的工作日志,记下你遇到的问题。这一做法对你的学习会很有帮助,等你要写报告时尤其有用。

7)请不要为某些图表所用的术语类的词汇而焦虑,你要关心的问题应该是图表究竟能为你做些什么。

8)本书估计的练习时间是粗略的,如果你实际用的时间有很大的出入,也不要大惊小怪。

9)过程里最可怕的敌人,是过度的担心,担心自己用的方法不对。写学

位论文,很容易让人陷入此种焦虑。不过每一分析性的问题,都可以采取多种方式去处理。较佳的对应之道绝对是由你的研究问题自创方法。你在本书看见的一些有趣的方法,其实都是学生或新手研究者自创出来的。

咨询与经理人员

前述的工作坊其实曾经应用于企业中,这类的企业顾问想要运用质性资料来诊断组织问题。这时你可以采取一种不错的方式,请参与工作坊的人士,以两两一组或多人一组的方式来讨论一个完整的个案资料,分析由业主处搜集到的资料,然后决定行动介入方案。而前述对有经验研究者提出的建议,大部分对咨询或经理人员也同样适用。

结　语

质性研究,一个让你神伤让你爱的领域。它的文艺取向固然不易言传,需要你慢慢揣摩体会,但却具有无法言喻的吸引力。它的科学取向原本也很模糊,好在有这本书,帮我们将这层科学取向的薄纱轻巧地揭开。

15

一部本土化的社会研究方法教材
——《社会研究方法》作者导读

◆ 仇立平（上海大学）

社会学在中国内地重建已经三十年了。在社会学的重建过程中，运用社会研究方法对中国社会进行研究已经取得丰硕的成果。社会研究方法不仅是社会研究的重要工具，也是社会学包括其他社会科学的重要课程。在对社会研究方法的介绍和教学中，教材的编著经历了传承、介绍到系统引进的过程，不少学者在编著教材过程中努力结合中国的实际，但是总体上还是受到西方社会研究方法教材的影响。当然，社会研究方法在西方已经经过100多年的积累，建立了非常成熟的框架体系，并且社会研究方法的基本逻辑是具有普适性的，就这个意义上说，社会研究方法教材的本土化是相对的。根据笔者的理解，社会研究方法教材的本土化主要是在西方社会研究方法教材基础上撰写一本适合中国读者阅读的教材，运用中国社会研究的实例去解释具体的研究方法，针对国内社会研究存在的问题进行分析，并能把教学过程与研究过程有机地结合起来，力求做到深入浅出。三十年的中国社会研究实践以及社会研究方法教学积累中的经验，为社会研究方法教材的本土化尝试提供了条件。

根据笔者对教材本土化的理解，本书的写作宗旨是写一本"学生和非专业读者依靠自学就能看懂的教材"，能够吸取社会研究方法教学和科研经验或教训，融各类方法教材长处于一书。为了达到"学生和非专业读者依靠自学就能看懂的教材"的目标，本书在写作上尽量做到深入浅出，尽可能通过一些实例，尤其是中国学者研究的实例来介绍社会研究的具体方法及其运用。并且根据中国读者的阅读习惯，尽可能对一些与方法有关的基本概念给出明确的解释。严格地说，教材实际上是一本教学辅导书，能把有关问题讲清楚，让学生能看懂。要让学生真正掌握社会研究方法，具备社会研究的

基本能力，还需要在课堂教学中具体指导学生就一个具体的课题进行“模拟研究”，让学生掌握知识应用的主动权。虽然本书在写作时尽可能吸收不同版本的社会研究方法教材的优点，但是，是否已经达到上述两个目标，一方面需要通过教学实践的检验，另一方面也需要同行专家和读者的批评和讨论。

与以往教材不同的是，本书的框架体系有了较大突破。遵循“教学过程和研究过程相一致”的原则和中国读者的阅读习惯，本书分为四大部分：社会研究方法基础；问题和设计；研究方式；分析和综合。其中“社会研究方法基础”主要讨论社会研究的基本概念、社会研究方法论的若干问题，介绍有关社会研究的简史、社会研究方法体系及其基本类型，以及科学研究的基本逻辑和社会研究的一般过程。与其他教材不同的是，本书增加了社会研究简史，可以使读者了解社会研究对社会发展的重要意义。社会研究方法论部分没有具体介绍各种社会研究范式（有关研究范式主要结合“问题意识”进行分析），而是就社会研究方法存在的与方法论有关的问题进行讨论，并且把按不同标准分类的研究方法集中在一起，既方便教学也可以使读者一开始就了解有关社会研究方法的基本知识。

“问题和设计”部分是本书最重要的内容，集中了笔者对于我国社会研究中存在的问题的思考。目前学术界存在的“学术腐败”现象，笔者认为最主要的是充斥着大量的低水平重复研究，以及普遍的研究质量低下。因此，本书对于“什么是问题和问题意识”，“如何提出问题”等进行了讨论；对理论和经验研究之间的关系作了比较清楚的阐述。

“调查研究”和“实地研究”是社会研究的主要方式。本书的特色是通过具体的例子对问卷设计的逻辑过程进行仔细的梳理，厘清了问卷设计基本思路，并把通常放在“资料整理”中的编码技术内容放在这一章，以使教学更加连贯。在“调查研究”和“实地研究”中如何通过访谈收集资料是教学环节中难以解决的问题，本书具体分析了调查研究和实地研究中的访谈方法和技术的差别，总结了学生调查实践中存在问题，结合笔者的访谈体会，详细说明了访谈的具体技术、技巧和访谈心理。

“分析和综合”部分中，简化了量化资料的整理和分析的内容，舍弃了统计分析方法的具体介绍。针对学生在量化研究中经常容易出现的问题，详细介绍了统计表的制作，如何分组和分类以及怎样解读列联表或两变量交互表；并对质性资料的整理和分析作了简要的介绍。“研究报告的撰写”体系与其他教材有较大的区别，结合笔者自己的写作体会，更贴切实际的写作

过程,特别强调"引用和注释"是学术研究的基本道德。

总体上说,本书虽然在社会研究方法教材的本土化作了尝试,但仍然存在很多不尽人意之处。恳切希望以本书为"砖",在学界同仁的努力下,"引"出更好的适合中国读者阅读的本土化社会研究方法教材之"玉"。

万卷方法稿约

"万卷方法"是重庆大学出版社自2004年7月以来陆续出版的一套深入系统地介绍社会科学研究方法与方法论问题的书系,截至2008年4月已出版图书40个品种,2009年将达到80个品种,初步构建人文社会科学研究方法的完整体系。我们希望在不久的将来,万卷方法能成为我国人文社会科学类图书的一个知名品牌,成为我国学者案头必备的"研究方法工具箱"。

为了更好地服务学界,我们诚邀有志之士加盟万卷方法,在前期工作的基础上,对万卷方法做新的补充和完善,携手打造研究方法的精品图书。在今后的工作中,我们有两个着力点:第一,保持所出图书的高品质,特别是翻译作品的质量。在这个问题上一方面我们要做好后面图书的出版组织工作,采取科学的出版组织措施,在源头上保证质量,另一方面,我们要对早期出版的一些图书陆续进行修订、重译。第二,加大本土作品的开发,促进研究方法的本土化和本土传播。具体内容包括:

1. 有计划地对万卷方法的早期作品进行修订,以提高质量。

此项工作将作为万卷方法今后的常规工作,希望广大学界的朋友能就已出版图书多提批评意见,一方面我们将对存在个别或者少量差错的图书进行差错修正。另一方面,有必要的话,我们将对部分作品进行整体修订,包括修正差错,以及对翻译作品增加注释、附录等补充说明性内容,以提高其本土化的程度,方便国内学者的阅读和理解。

2. 欢迎海内外华人学者就研究方法各方面的问题投稿,主要领域包括:

1)各个学科研究方法(包括统计技术、学术写作指导等)的教材。

2)研究方法与方法论问题的研究专著(包括探索性作品和应用性作品)。

3)以规范的研究方法所做的优秀的社会科学研究个案。

4)有关质性研究及其方法的各类型文章。拟刊发在我们特别策划、连续出版的《质性研究:反思与评论》上。

3. 继续引进海外已经出版的成熟的研究方法类图书,欢迎大家荐稿。

方法研究在西方国家要成熟许多,所以,引进他们成熟的作品在未来一段时间将依然是我们工作的一个重要内容,因此,我们欢迎广大海内外学者向我们推荐在西方学术界已经得到普遍认可,并适合中国学术界应用和借鉴的图书。

"万卷方法"是一个开放的体系。我们期待读者对"万卷方法"提出意见和建议,并随时准备与一切正在和即将从事研究方法研究、教学以及应用的学者携手合作,共同为我国研究方法的规范和社会科学的繁荣贡献力量。

垂询电话/信箱:雷少波　023-65112490　lsb_yn@yahoo.com.cn

欢迎访问:"万卷方法与学术规范"博客圈

http://q.blog.sina.com.cn/fafang

《质性研究:反思与评论》
编写说明及稿约

当前,越来越多的学者在关注质性研究的理论和应用问题,其中不少人已经在使用这种范式进行着自己的研究和写作。因此,为了更好地服务学界,将关于质性研究的讨论推向深入,重庆大学出版社特聘请北京大学陈向明教授围绕"质性研究:反思与评论"这个主题主编一系列图书。该系列图书将不定期地(初步计划每年出版 1 ~2 本)出版,为海内外人文社会科学界,特别是热衷于质性研究的朋友,提供一个展示、交流有关质性研究方法的理论和应用问题的平台。

"丛书"为文集性质,现公开向学界征稿。

一、来稿内容要求

1. 质性研究的方法论研究。
2. 质性研究的方法介绍。
3. 质性研究的应用反思。
4. 质性研究方法的教学与推广。
5. 质性研究的个案展示。
6. 名家做研究的对话。
7. 社会科学或研究方法类图书的书评。

二、稿件体例要求

1. 稿件的字数原则上不做限制,但最好不要超过 3 万字。

2. 稿件可以是原创,也可以推荐国内外已经发表的作品,但编辑人员会根据情况,确保每本书中推荐作品的总字数不超过全书字数的 20%。推荐作品的版权问题由出版社负责解决。

3. 文章的题材不限,可以是关于方法问题的访谈、杂议、研讨、书评等多

种形式。

4. 外国人名的翻译请附原文或直接采用原文。专业术语的翻译请尽量规范化,在文中首次出现时请标注英文。

5. 文章引用他人观点和成说的,采用夹注和参考文献相结合的方法。具体方法可参考本书的做法。

三、投稿及审稿

1. 请以电子邮件形式投稿。

2. 丛书主编或丛书主编委托的其他人认可的稿件,将在最近一期上刊发。

3. 图书出版后将向作者支付一定的报酬。

四、联系方式

联系人:雷少波

地址:重庆大学 A 区重庆大学出版社

E_mail: lsb_yn@yahoo.com.cn

邮编:400030

电话:023-65112490

传真:023-65106879

Blog:http://q.blog.sina.com.cn/fafang/